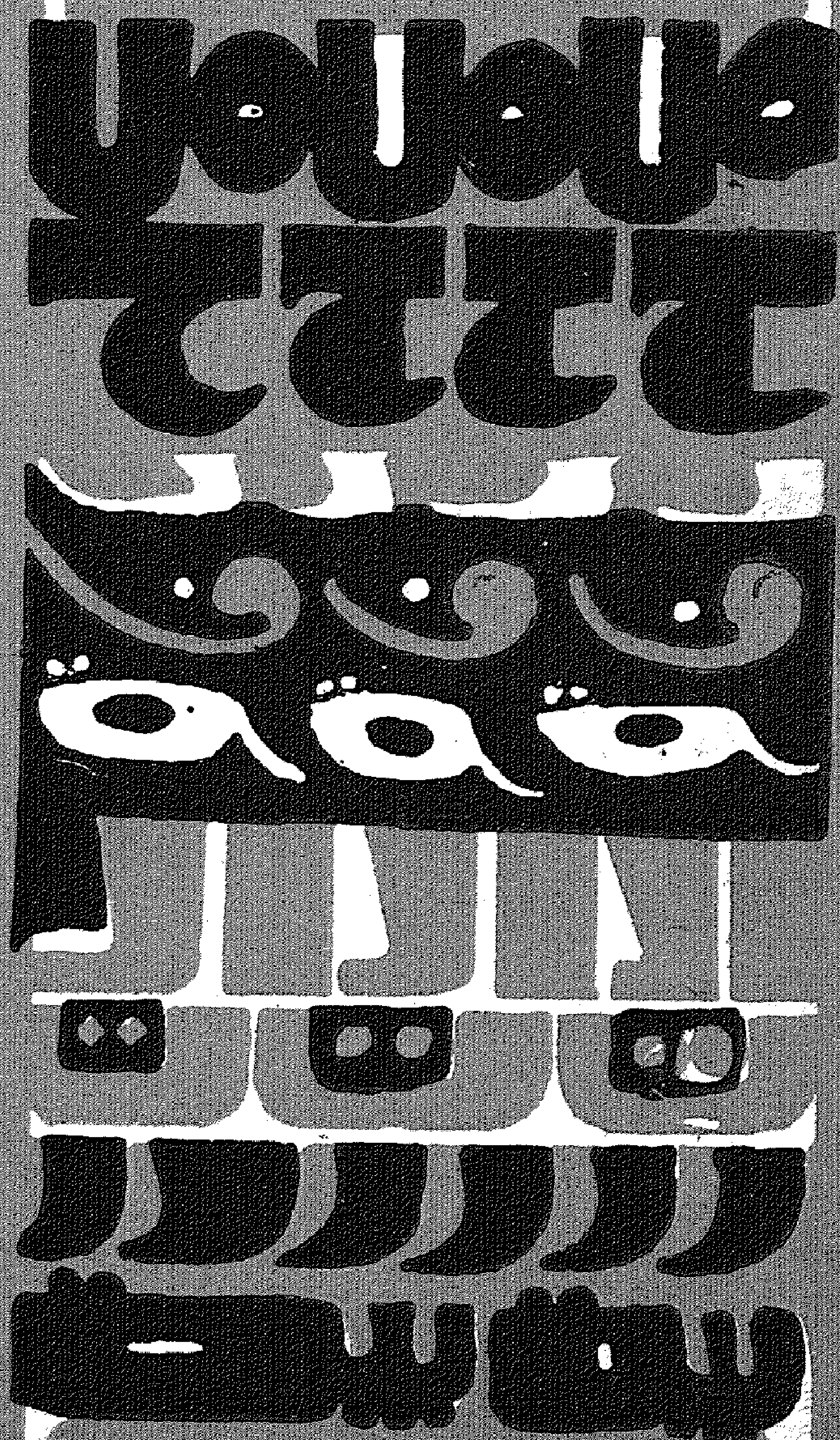
# صحيفة التربية

السنة الواحد والثلاثون — ينـاير ١٩٧٩ — العـدد الأول





exan-


تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ـــ ت : ٧٥٩٧٨٦

( رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال )


---



* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .



* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم

* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .

* **الاشتراك السنوى**

١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة

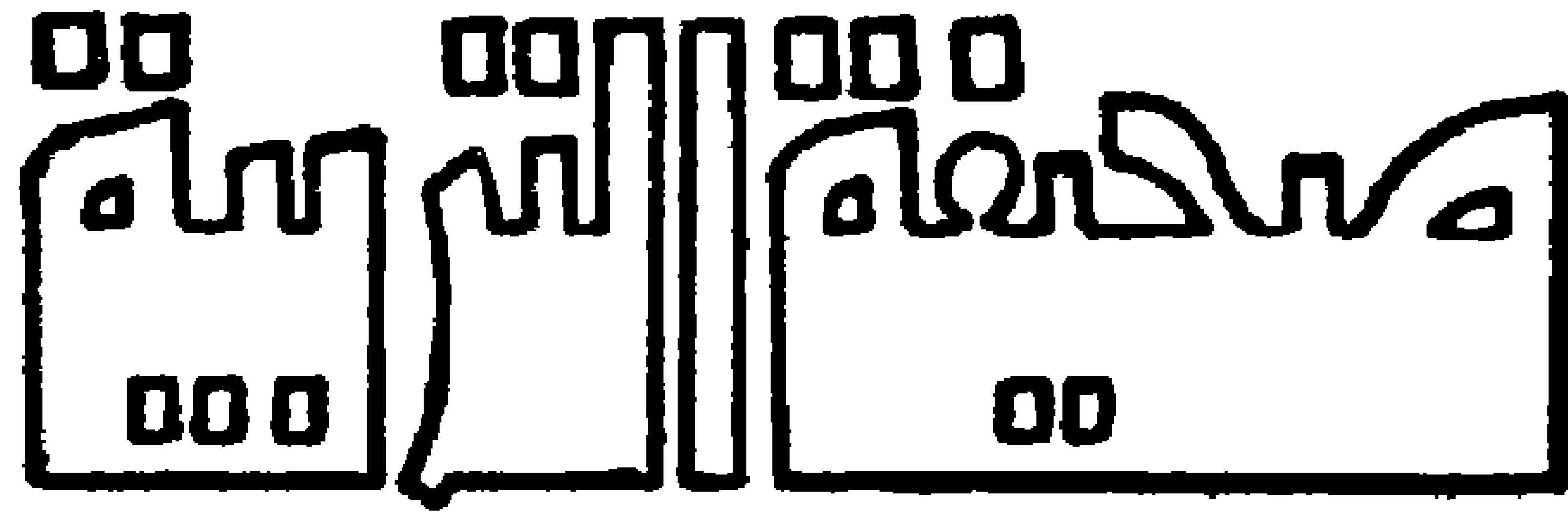
١٠٠ قرشا للصحيفة فقط .

٨٠ قرشا للطلبة .

٢٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية


**تصدر أربعة اعداد فى السنة**

**في أوائل كل شهر : يناير ـــ مارس ـــ مايو ـــ يوليو**




السنة الحادية والثلاثون — يناير ١٩٧٩ — العدد الأول

## في هذا العدد

# كلمة المحرر

## العام الدولى للطفل

**للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب**
رئيس التحرير

تتخير الأمم المتحدة بعض الموضوعات التى لها أهمية عامة ، وتحاول ان تثير الاهتمام الدولى بهذه الموضوعات عن طريق تخصيص عام بأكمله تقدم فيه البحوث والدراسات المتعلقة بالموضوع فى كل بلد من البلاد ، وتخطط فيه المشروعات التى تنهض به ، وبذلك تثير اهتمام الرأى العام ، وتحفــز الحكومات والعلماء والخبراء ورجال السياسة والفكر الى اعطاء مزيد من العناية بالموضوع الذى يخصص له العام الدولى حتى تتكاتف الدول على تحقيق اهدافها من مثل هذه الدراسات والمشروعات .

وقد سبق أن خصصت الامم المتحدة عام ١٩٧٠ عاما دوليا للتربية ، واصدرت صحيفة التربية بتلك المناسبة ( عدد نوفمبر ١٩٧٠ ) عددا خاصا اسهاما من الصحيفة فى الاحتفال بهذه المناسبة وذلك بقصد تركيز الاهتمام على جانب هام من جوانب التربية فى مصر ، رأينا أن نسلط الأضواء عليه بقصد السعى الى تحسين هذا الجانب وبقصد توجيه الأنظار الى وجوب العمل الدائب لتقدمه وكان الموضوع الذى اختير فى ذلك الوقت هو موضوع التربية فى عصر العلم والتكنولوجيا وما يجب أن تتميز به التربية فى عصر الآلة وعصر الذرة وعصر غزو الفضاء وعصر الحسابات الالكترونية وعصر الانتاج الوفير .. الــخ .

وقد خصصت الامم المتحدة ١٩٧٩ ليكون عاما دوليا للطفل ، وذلك بناء على اقتراح تقدمت به سيدة مصر الأولى منذ عامين فى الاجتماع الدولى الذى

عقد بالمكسيك لمناسبة الاحتفال بالعام الدولى للمرأة فوافقت الامم المتحدة على تخصيص العام الحالى للطفولة وتسليط الأضواء على أهميـــة رعاية الأطفال صانعى المستقبل فى أية أمة بما يجعل منهم الوسيلة الفعالة فى انتاج القوى البشرية القادرة على خلق عالم أفضل فى المستقبل ، وتكوين مجتمعات أسعد حالا من عالمنا الذى يشوبه التناقض والاضطراب فى كثير من انحاء العالم ، فبينما نجد الانتاج الوفير فى بعض المجتمعات نجد أيضـــا الفقر والجوع فى مجتمعات أخرى ، وبدلا من أن توجه الآلات والمصـــانع لانتاج ما يسد حاجة الانسان فان الانتاج الحربى للدمار والهلاك ما زال يحدث بتزايد رهيب ، وبينما تدعو الاديان والقيم الانسانية الى المحبـــة والتعاون ، نجد أن التنافس والكراهية والبغضاء هى التى تتحكم فى العلاقات بين كثير من الدول المختلفة ، واذا استمر الحال على هذا المنوال فان صورة المستقبل للبشرية تبدو قاتمة ، بل يخشى كثير من المصلحين الاجتماعيين أن تؤدى هذه الأوضاع الى القضاء على المدنية الحديثة التى استحدثها الانسان عبر التاريخ .

ولعل رعاية الطفولة وتوجيه أجيال المستقبل الوجهة الســـليمة وتنشئتهم تنشئة صالحة على اسس تربوية وعلمية هو الأمل فى استمرار تقدم الجنس البشرى .

ويفرد العدد الحالى من الصحيفة مساحة تبرز الاهتمام بالجـــوانب التربوية فى اعداد الطفولة للمســـتقبل ، فان رعاية الطفولة لهـــا جوانب متعددة ومتنوعة قد تبدأ برعاية الأم أثناء الحمل بل وبالفحص الطبى للابوين قبل الحمل ثم توفير الرعاية الصحية والجو الأسرى الملائم للطفـــــل فى سنواته الأولى وفى طفولته المبكرة وفى طفولته المتأخرة ، ونحن هنـــا نركز على أهمية توجيه التعليم لخدمة اطفالنا فى اطار الأهداف العامة التى نسعى لتحقيقها لحياة أفضل أكثر اشراقا وأمل فى مستقبل أكثر ازدهارا ، وأول ما يتبادر الى ذهن المهتمين بالتربية والتعليم فى هذا الصدد هو اعطـــاء كل طفل فى المجتمع حقه الكامل فى الحصول على التعليم الملائم له ، وعلى الرغم من أن الجهات المسئولة عن التعليم تخطط منذ ســنوات وسنوات لتوفير هذا الحق لجميع أطفالنا ، الا أن الأرقام الرسمية تدل على أن نسبة

لا يستهان بها من أطفالنا مازالت محرومة من هذا الحق الذى اكدته الأمم المتحدة فى اعلانها لحقـوق الانسان ، فنسـبة الالزام للالتحـاق بالمدارس الابتدائية فى سن السادسة مازالت حوالى ٨٥٪ ، والأكثر من هذا فان نسبة أخرى ممن يلتحقون بالمدارس يعودون فيتسربون منها بعد فتـرة وتنقطع صلتهم بالتعليم لسبب أو لآخر وقد تصل هذه النسبة الى أكثر من ١٠٪ وبعملية حسابية بسيطة نجد أن ما يقرب من ربع عدد الأطفال فى الوقت الحاضر يحرمون من حقهم فى التعليم ، ولا يمكن أن نبرر ذلك بأن الدولة تهىء لهم الفرص المناسبة ولكنهم لا يستغلونها كما يجب ، فلا شك فى ان للاوضاع الاقتصادية أو الاجتماعية الخاطئة يدا فى هذه النتيجة المؤسفة والتى يجب أن يكون العام الدولى للطفل حافزا لمجتمعنا بجميع مستوياته على ايجاد الحلول التى تقضى على هذه الظاهرة بحيث يوفر لكل طفل الحق الكامل فى التعليم العام أو الذى يسمى بالتعليم الالزامى أو التعليم الاساسى . فالطفل الذى يتسرب من المدرسة أو الذى لا يلتحق بها أصلا بسبب ضآلة دخل الفرد فى الاسرة أو بسبب المشاكل التى قد توجد فى أسرته أو لأى سبب آخر — اقتصاديا كان أو صحيا أو اجتماعيا — يجب أن تسهم الحكومة والمجالس التشريعية والمجالس الشعبية المحلية والأحزاب السياسية والهيئات الاجتماعية الأهلية فى توفير حق التعليم لكل طفل .

ويجب أن ننبه هنا الى أن حق التعليم لا يعنى أن التعليم هو هدف فى ذاته بغض النظر عن أهميته أو مستواه او اساليبه انما نعنى هذا بحق التعليم الذى يلائم الطفل والمجتمع ويستهدف تنمية الطفل وتنمية شخصيته واعداده لحياة كريمة ينتج فيها لخير غيره ولخير نفسه ويتعاون فيها مع غيره على اسعاد نفسه واسعاد المجتمع الذى يتعامل معه ، فمن المعروف أن التعليم السىء قد ينتج لنا جيلا يتشدق ببعض الألفاظ الجوفاء التى تعيها أدمغة ونفوس مريضة سقيمة التفكير مليئة بالاتانية والحقد والميل الى الشر أكثر من الاتجاه نحو الخير ، لذلك فان التعليم الذى ينبهنا اليه الاهتمام الدولى بعام الطفل يجب أن يكون هو التعليم الذى يحقق آمالنا فى مجتمع أسـعد وأكثر رخاء وأكثر ايمانا واقدر على صناعة التقدم .

وتجرى الآن فى وزارة التربية والتعليم دراسات وافية لتوجيه مناهج

التعليم الاساسى بما يحقق الاهداف المشار اليها . ونأمل الا تنتهى هـــذه الدراسات بانتهاء عام ١٩٧٩ ، وانما يجب أن تكو نمستمرة وأن يكون العام الدولى للطفل حافزا لبذل مزيد من الجهد فى هذا الاتجاه .

كما يجب أن يكون الجو المدرسى الذى ينشأ فيه الطفل جوا يتيح له فرصة النمو السليم ، فمن حق كل طفل أن يحس باحترام الجميع لشخصيته وفرديته وخبرته وحاجاته وميوله ومشكلاته .. الخ فلا يطغى عالم الكبار على عالمه المحدود فيحد من نموه ويشعره بالكبت والاحباط والحقد والانانية. واول دروس الديمقراطية الحقة التى نتمسك بها هو احترام شخصية كل فرد كانسان بغض النظر عن أى اعتبار آخر ، ومن البدهى أن حرية الفرد يجب الا تتعارض مع حرية الآخرين ، وانما يجب عن طريق التنظيم وعن طريق الاسلوب العلمى أن نوفق بين حقوق جميع الأفراد فى المجتمع الواحد.

وتعترف الديمقراطية التى يجب أ ننننشىء أطفالنا عليها بالفروق الفردية التى بين الاطفال ، فكل طفل يجب أن يسير فى دراسته بالسرعة التى تلائم استعدادته وقدراته ، كما ان نوعية التعليم يجب أن تلائم ميول الطفـــل ومواهبه وبيئته التى ينشأ فيها ، فمع اهتمامنا بالعناصر المشتركة فى التعليم يجب أن يعطى كل طفل القدر والنوع الذى يلائمه ، وذلك تحقيقا لمبـــدأ تكافؤ الفرص ، كما يشير به المبدأ الديمقراطى .

كل هذا يشير الى وجوب حماية أطفالنا وحماية حقوقهم من التعسف الذى قد يتعرض له الأطفال من بعض المعلمين غير الواعين بدورهم فى تنشئة الطفل ، وهذا يذكرنا بأهمية العناية باعداد المعلم وأن يشهد العام الدولى للطفل حركة قوية لتطوير اعداد المعلم وخاصة للمرحلة الابتدائية وما قبلها ولرفع مستوى العاملين منهم فى الخدمة علميا ومهنيا عن طريق التدريب والتأهيل بمختلف الاساليب ، **والعمل على رفع مكانة المعلم اجتماعيا وماديا لتمكينه من القيام بدوره المهنى بامانة وشرف واخلاص على اكمـــل وجـــه .**

وقبل أن نختتم هذا التقديم نود أن نوجه أيضا اهتمـــام المسئولين والرأى العام الى ضرورة العناية بحقوق الأطفال المعوقين والموهوبين فى المجتمع ، فالطفل المعوق انسان له حقوق ويجب أن ينال من الرعاية ومن

التعليم حظه كفرد فى المجتمع حتى يصبح عضوا نافعا ومنتجا بدلا من أن يبقى عالة عليـــه .

كما أن العام الدولى للطفل يجب أن يكون مناسبة لتوجيه النظر الى أهمية رعاية الموهوبين من الأطفال فهم ثروة لا تقدر ، ويجب توجيهها ، لأنها اذا أهملت فلن تفقد فحسب ، بل قد يصـــبح الموهوب في المجتمع الذى لا يتكيف معه شخصا معوقا ضرره أكثر من نفعه فى بعض الأحيان .

وقد قام المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى فى دورته السابقة عام ١٩٧٨م باجراء دراسة عن وسائل رعاية الأطفال المعوقين والموهوبين وقدم توصياته بذلك فى تقريره عن الدورة الخامسة الى السيد رئيـــس الجمهـــورية .

وسوف يشمل هذا العدد بعض المقالات والدراسات التى يقصـــد بها اثارة الاهتمام بالطفولة فى مجتمعنا ، ونعيد فنؤكد لك أيها القـــارىء العزيز أن هذا الاهتمام يجب أن يكون مستمرا فلا يتوقف بانتهاء العام الدولى للطفل فى نهاية عام ١٩٧٩ كما اننا نأمل أن هذا العدد يثير لدى القـــراء الاهتمام بالتقدم للصحيفة وللجهات المسئولة التى يتصلون بها المزيد من آرائهم وبحوثهم فى مجال رعاية الأطفـــال رجال الغـــد وعلماء المستقبل وأمـــل الوطن .

# تقويم التربية الفنية بالمرحلة الابتدائية

للاستاذ محمود النبوى الشال
وكيل وزارة التربية والتعليم الأسبق

يعتبر موضوع تقـويم التربية الفنيـة بالمرحلة الابتدائيـة من أهم الموضوعات وأخطرها التى تعرض لنا كثيرا فى حقل التربية والتعليم ، ومن ثم كان لزاما على الباحثين أن يعيدوا النظر فيه بين حين وحين وأن يتأملوه من جوانبه المتعددة لنصل فى المختتم الى فكر منطور يسمح لنا بتوفير الفهم الحقيقى المتكامل لطبيعة العمل فى هذه المرحلة التى لا اظن أنها تثبت على حال أو تجمد على وضع بعينه ، فهى أبدا متجددة ومتغيرة بحكم الظروف والعوامل الاجتماعية والسياسية ، وبحكم التطويرات المتلاحقة فى ميـادين التربية والتعليم والثقافة الانسانية والموجات العصرية .

وفى أغلب الظن أن موضوع التقويم يستدعى أن نفهم فى المبتـدا خصائص الطفل وميوله ، ونقف على جوانب شخصيته لنستطيع أن نزن أعماله ونشاطاته وزنا محكما يعتمد على الدقة وعلى التعمـــق فى فهم الطفولة المبكرة التى لا نستطيع حتى الآن أن نسبر أغوارها تماما ، أو أن نقف على البعد العميق من كنه هذه الشخصية — شخصية الطفل — ومهما يبلغ المربون من دراسات مستحدثة ، ومهما يجتهد الباحثون فى طبيعـة الطفولة وسماتها ، فانهم لم يتمكنوا بعد من التوصل الكامل الى حقيقة هذا الجوهر النفيس ، والى فهم هذه النفسية التى نقودها ونعدها لمســتقبل باسم ، ولمستقبل مرجو مأمون المنال ، الفهم الذى يمكن أن تقف عنده كل مناحى البحث والاجتهاد .

وعلى الرغم من المباحث الكثيرة التى توالت ، والتى قدمها لفيف من العلماء والمربين ، واثرت المكتبة العربية ، فاننا ما زلنا فى مسيس الحاجة

الى أن نستزيد منها ، وأن نستطيع الكثير من آراء الباحثين المختصين الذين لهم دراية واسعة ولهم مركزهم المرموق وشأنهم الملحوظ فى هذه المباحث التى نود بفضل امداداتهم وبفضل ما يقدمونه الينا من عطاء سخى لمحصلات تجاربهم وخبراتهم الأصيلة ، نرجو أن نصل من ورائها الى بعض الحقائق الجديدة التى تساعدنا فى تناول عمل الطفولة تناولا أمينا وصادقا وصريحا ؛ بحيث لا نظلم هذا الطفل ، ولا نسرف فى تأويل تصرفاته ونشاطاته وأعماله ونخرجها عن اطارها الصحيح وهمسها الرقيق .

ونحن نعلم أن الطفل طاقة جبارة هائلة من الحركة الدءوب ومن النشاط المتجدد الذى لا ينى ولا يقف عند حد ، وسواء كان هناك توجيه أم لم يكن ثمة توجيه ، فان الطفل بطبيعته وبفطرته ميال الى الحركة والى العمل واللهو والانتاج مستعينا فى ذلك بكل ما يقع تحت نظره وبين يديه وفى محيطه ، ينفعل بكل هذا ، ويحاول أن يخلق شيئا يعبر به عن نفسه ويؤكد به ذاتيته .

ومن هنا كان عمل الطفل عملا هاما ويعتبر فى حد ذاته قمة عليا ، وليس بداية من البدايات كما يتصور البعض ، فاذا درسنا هذه الأعمال ، وهذه النتائج التى يقدمها الطفل ، سواء كان ذلك تحت السيطرة الرسمية أم بمحض الصدفة ، وفى المجال الخاص الذى ينطلق فيه مع أنداده واقرانه، فاننا نجد أن الطفل بوسعه أن يبدع وأن يشكل وأن يعبر وأن يتخيل ما شاء له التخيل ، وبوسعنا ايضا أن نجد فى أعماله ونشاطاته تلك ، الكثير من القيم ، والكثير من الاتجاهات التى درسناها ووعيناها وفهمنا مضمونها ومكنونها ، ومن ثم نستطيع أن نأخذ بيده وأن نساعده ونذلل أمامه كل صعب، وكل شىء يعوقه عن أن يؤكد نفسه فى عمله .

وطبيعة التربية الفنية أنها مادة أصيلة وحية يندفع الطفل من خلالها فى تحقيق جوانب نفسه وأخيلته وذوقه ووجدانه ، ومن ثم كانت ابتكاراته وأعماله الفطرية الصميمة الخالصة النقية حرية أن تظفر بتقديرنا واحترامنا لها ، والا نغمطه حقه فيها ، فهى أعمال خليقة أن تلقى التأييد والتشجيع ، وتلقى الاهتمام المتصل منا جميعا .

ان كل ما يعمله الطفل بوحى شعوره يجب أن يكون صوابا من وجهة

نظر البالغ الحقيقى الممكن ، لأنه وهو يفعل ذلك ، يفعله وهو مؤمن بقيمته واثق من صحة هذا العمل الذى يمارسه باستمتاع ورضا وانشراح وميل ، على أنه تعبير صادق ينبع من ذاته ، ويؤديه بفكر معين وبعقلية خاصة وبشعور متميز يختلف عن شعور غيره وعن شعور البالغ الكبير بخاصة .

ان الشخص الكبير اذا فسر عمل الطفل بمنطقه الذاتى وبنظرته الخاصة وبرايه الشخصى وفق مستواه وعقليته وثقافته ، فانه يظلمه ظلما بينا ، ويخرج به من ساحة الانفتاح الى دائرة الانغلاق ، ومن ثم يبدو التأويل سقيما لا يتجه بنا الى البناء الحقيقى ، والى وضع الطفل فى موضعه الصحيح ، وحيث ينبغى أن يوضع ليشب عن الطوق على المنهج السليم والطريق السديد الأمين ، وألا يعتريه شىء من النقص ، وأن نتيح الفرصة امام التلاميذ للتدرب على مختلف العمليات الأولية فى المجالات التى يفترض دراستها كحد أدنى من الخبرة العامة ، على أن يقوم كل منهم بالعمل بنفسه مع شعوره بتحمل المسئولية ، وألا يتعدى دور المدرس التوجيه والارشاد ودقة الاشراف والمتابعة ومناقشة النتائج بمفهوم متسع واحساس عميق حتى تتحقق ثقة المتعلم بنفسه من خلال العمليات الانشائية الابتكارية التى يمارسها .

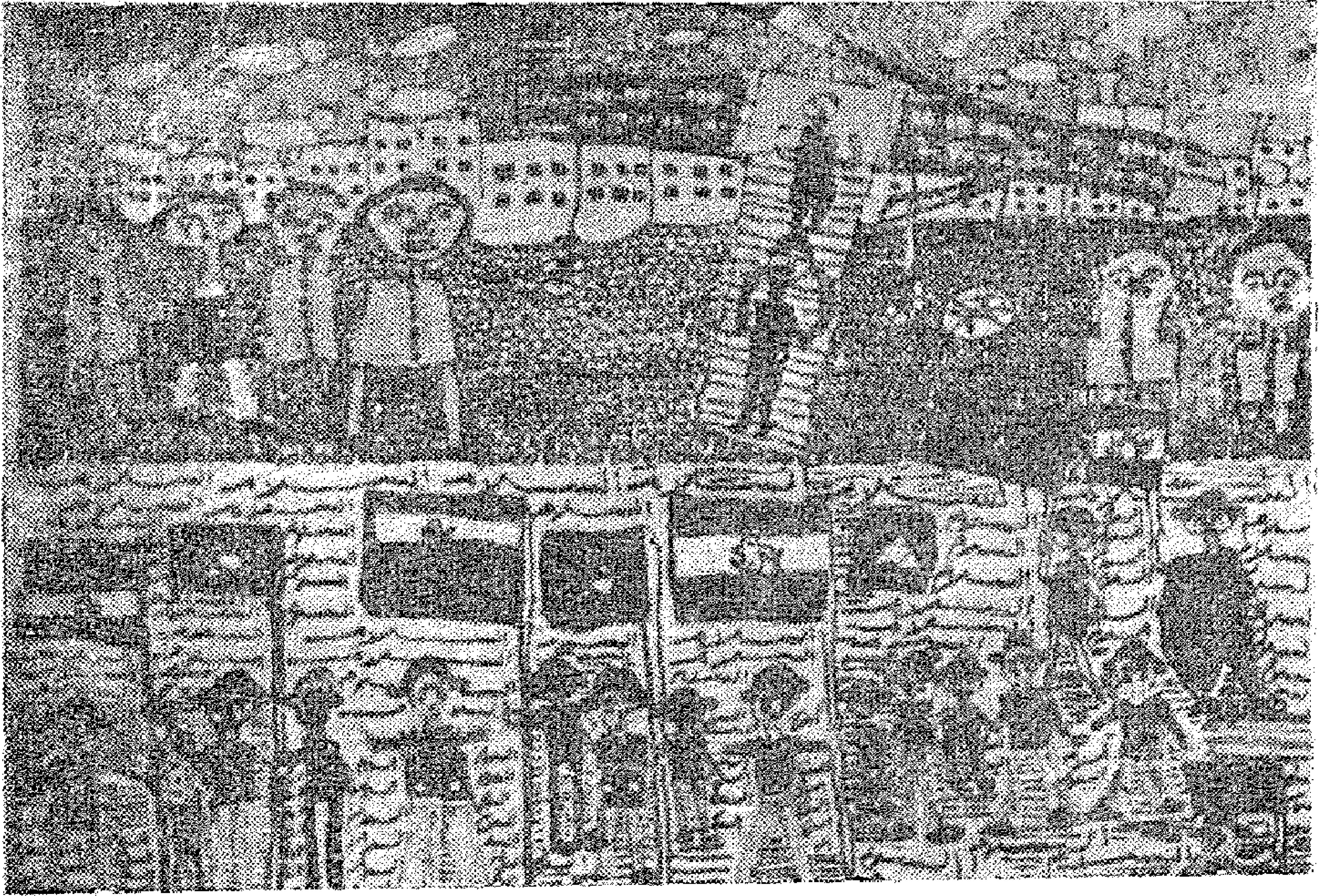
ان واجبنا كمربين أن نسعى دائما الى ادراك الطفولة المبكرة فى مجالاتها الرحبة ، وأن نسعى الى ذلك بالأهبة الحسنة وبالدراية المتسعة وبالاخلاص الموفور والفهم العميق وبالاطلاع المستمر وبالتزود اليومى من كل جديد نام فى ميادين التربية الفنية ذات الفروع المتعددة ، ويجب أن يكون واضحا أن ليس هناك علم كامل أو نهاية للفن والعلم ، ان العلم والفن كلاهما له باب مفتوح لمن يريد الدخول منه ، ونافذة مفتوحة لمن يريد أن يطل منها ، ولكن بحسبنا أن نجتهد وأن نقدم أقصى طاقة ممكنة من العمل ، فاذا توافر لدينا هذا الاحساس الضمنى استطعنا أن نلغى الفوارق وأن نحطم الحواجز المصطنعة بين مادة دراسية ومادة أخرى ، لا بد أن نحس أن جميع المواد على اختلافها ، ومن ضمنها مادة التربية الفنية مواد أصيلة فى بناء المتعلم وفى تكوينه واعداده ، وأنه اذا فقد هذا الضرب من الاعداد كان تكوينه ناقصا ومبتورا وكان فى حاجة الى علاج والى مراجعة .

كما يجدر أن تتجه دراسة الفن الى تحسين أساليب العمل السائدة فى مختلف المواد الدراسية ، والاحتفاظ بروح التقاليد الفنية للبيئة والارتباط بها ارتباطا مباشرا وقويا ، والعمل على تنميتها وفهم ابعادها بحيث تنعكس سماتها وقيمها الفنية على ما يتناوله التلاميذ من موضوعات دراسية مماثلة وفى مجالات النشاط المدرسى العام .

ولهذا يجب أن نشعر فى هذه المرحلة أن جميع المواد على اختلافها انما وضعت لتكون معوانا للمتعلم على تحقيق نموه المتزن وشخصيته القوية. والفن أحد الأركان الأساسية التى تلعب دورا كبيرا فى تقديم العون الصادق لخلق شخصية الطفل وامداده بالعطاء الموفور من المهارات والخبرات الأساسية العملية التى لا تستقيم حياته بدونها . والتربية الفنية لا أقول انها فى خدمة المواد الدراسية ، وانما هى بمنزلة الضوء الذى ينير ويتوهج.

ومن هنا كان لزاما على معلمى التربية الفنية أن يقرأوا الكثير عن فنون الأطفال وخصائصها ومميزاتها وطابعها المستقل الأصيل ، وان يكثروا من زيارة المعارض الخاصة بفنون الأطفال التى تقدم فى الداخل والخارج حتى يألفوا أنواعها وسماتها والوانها وانفرادها ، وأن يتعاملوا مع الأطفال، ومع كل ما ينتجونه ويعبرون عنه من بدائع الأعمال الطريفة بفطرتها ونقائها حتى يستطيعوا — بناء على هذه الدراسة الواعية — أن يصلوا الى ابعادها وأن يسبروا غورها ويعرفوا كنهها ومواقع الشعور فيها .

وهذا يدفعنا بالتالى ، بل ويساعدنا كثيرا فى تجديد وسائل واسس تقويمنا لتلك الأعمال التى ينتجها أطفالنا بكل انطلاق وحيوية وصفاء ، وحتى يكون التطبيق بعد ذلك سليما ، ويكون حكمنا على عمل الطفل بعيدا عن السطحية ، وعن التقليدية ، ونكون بذورنا قد وضعناه فى موضعه الصحيح ، وفى المنزلة الجديرة به ، ونكون قد وضعنا أنفسنا فى الموضع الأمين من القيادة البناءة ومن التوجيه السديد فى ضوء القيم السليمة بكل صورها ومواقفها ، وبكل ظروفها وامكاناتها وأجوائها وواقعها .



الموضوع : السلام السن: ٩ سنوات

عبر الطفل عن موضوع السلام بتلقائية كاملة وتفاعل تام ومعايشة مباشرة بعيدة عن الافتعال، فكان هذا الأداء الفطري بعناصره المتعددة ومكوناته الشاملة وجوه العالم .

موضوع : تأييد السلام السن: ١١ سنة

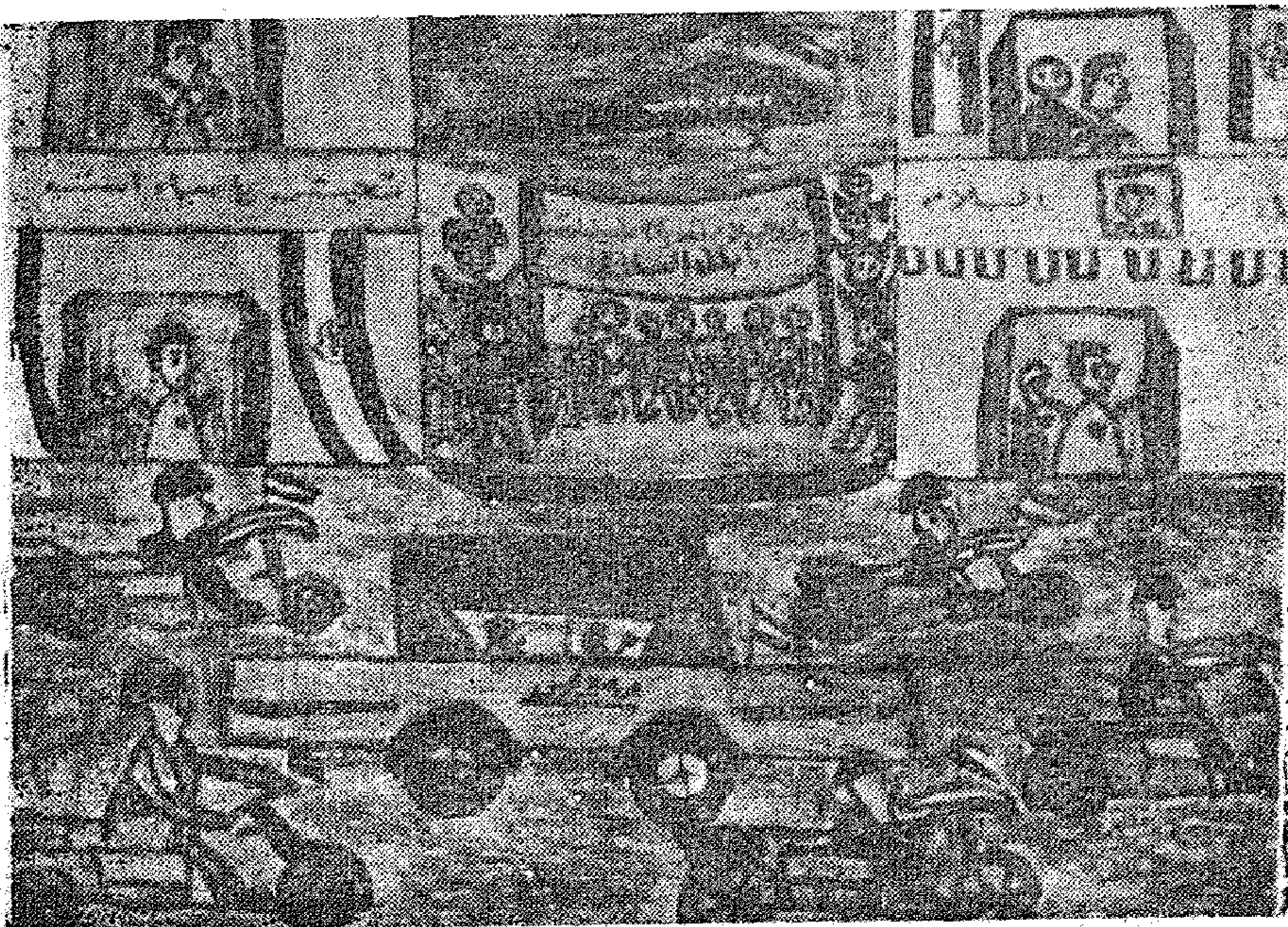
انعكاس طبيعي على الطفولة في تأييد السلام كقيمة إنسانية هي خير ما يرمز للعصر والحضارة ودفع التصبيا الزاهرة في نبضات الأشخاص ورفع الأيدي بأغصان الزيتون وحمل اللافتات والحمامات المحلقة والزهور المتفتحة وعلاقة الأشكال بالأرضيات .

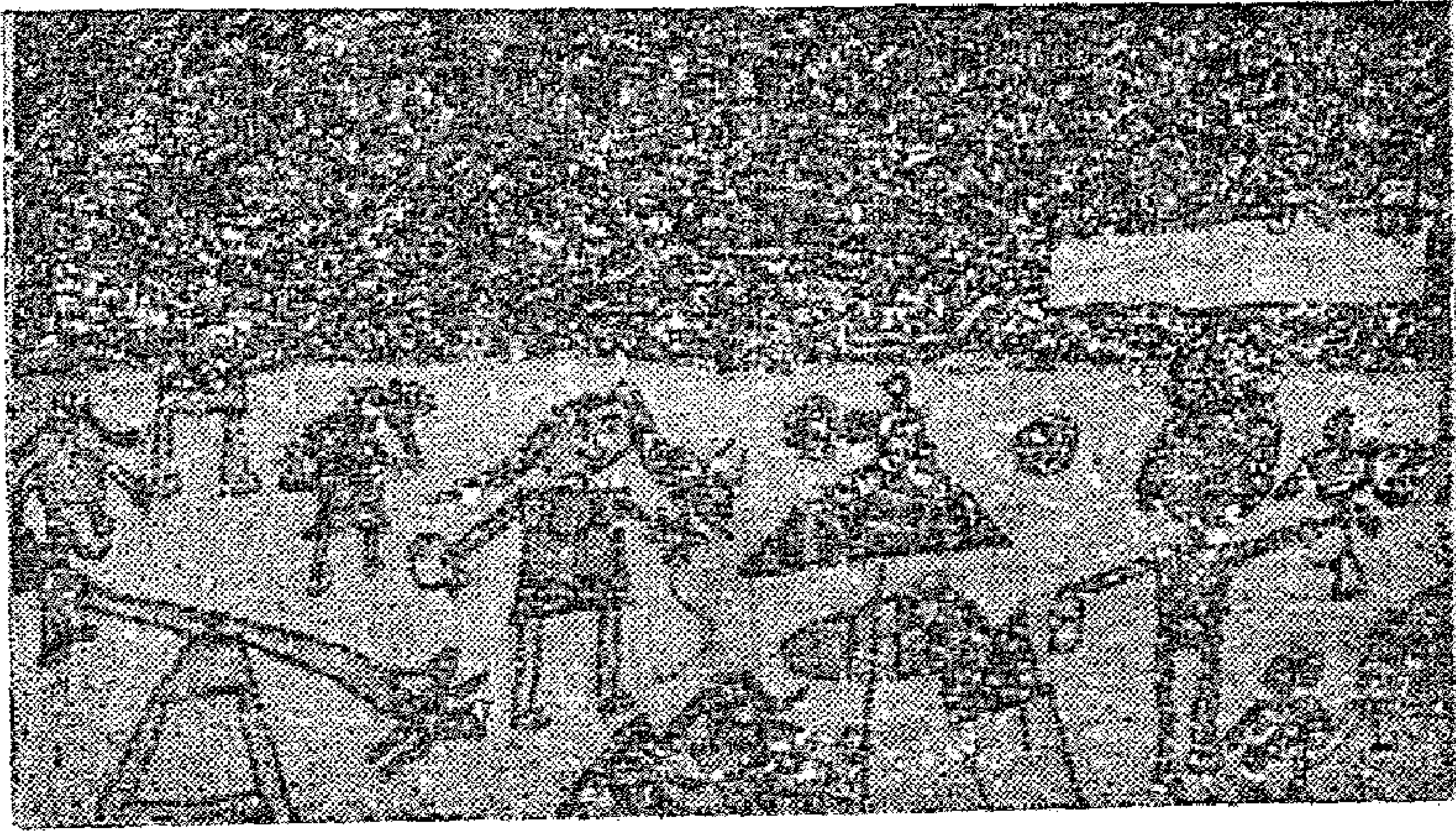




الموضوع : تحية السادات بطل السلام          السن : ١١ سنة
لكل طفل تعبيره الفني الخاص وأسلوبه المميز . وللموضوع تأثيره البالغ وسحره القوي على نفسية الطفل ، ويبدو ذلك في تفاعله الحي بهذا الحدث الهائل واندماج الطفل في تأكيد هذا المعنى بأسلوبه المتحرر المنطلق وخياله الخصب .

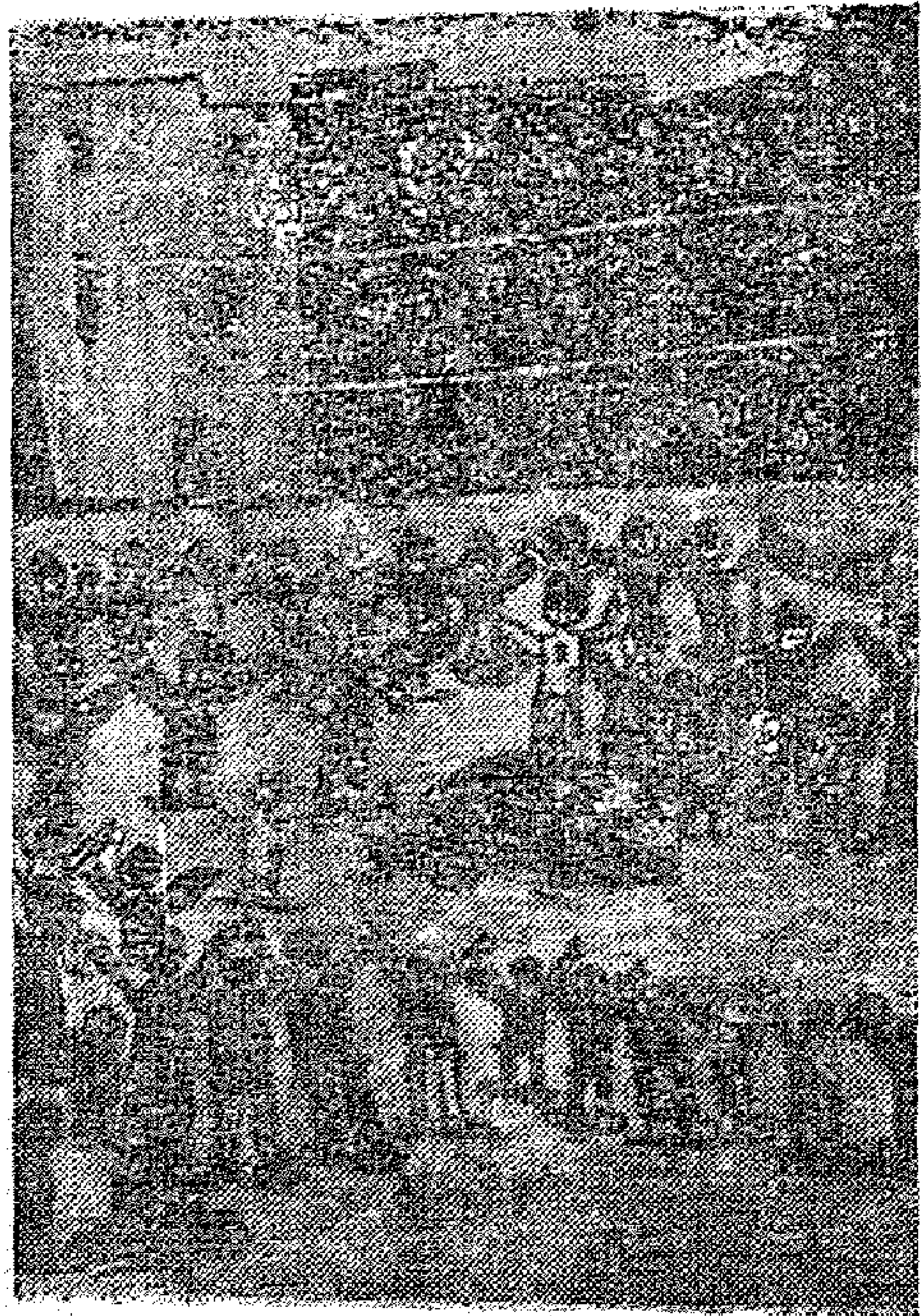
الموضوع : بطل السلام          السن : ١٢ سنة
تعبير صادق للطفل عن هذه اللقطة المستوحاة من موكب السلام وتتجلى حركة في ثنايا الوحدات المتدرجة كما يبدو التجاوب العاطفي والاستغراق في أبعاد المناظر التعبيرية تماماً بشخصية الرئيس البطل . ونلاحظ انتشار الأعلام وتمييز بعض المساحات بجمالها .





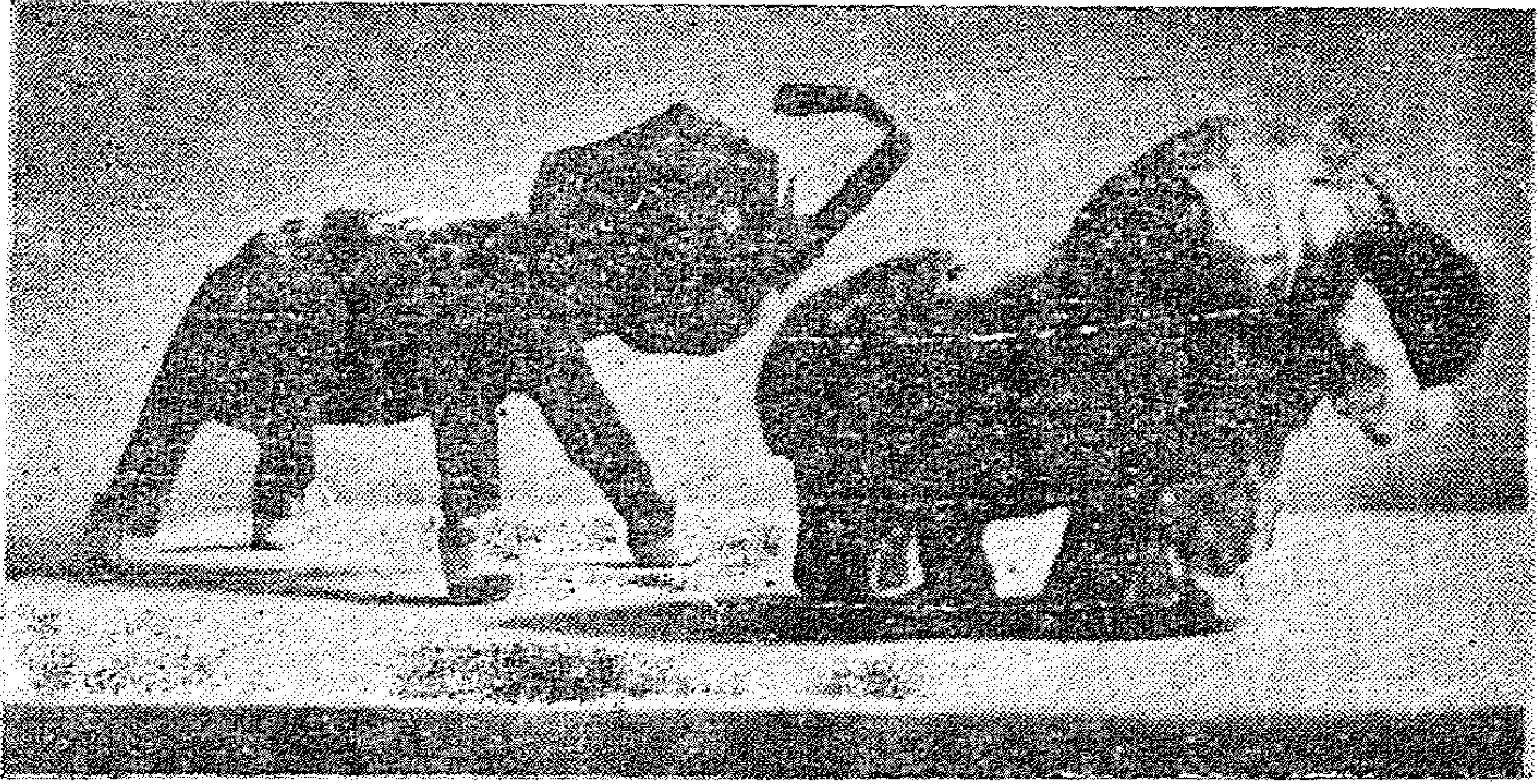
الموضوع : شاطئ البحر
السن : ١٠ سنوات

من الموضوعات المحببة للأطفال التعبير عن شاطئ البحر حيث يتجلى فرحهم ومرحهم على الرمال بما يسرونه بألعابهم التي يعشقونها، ولم يفت الطفل هنا أن يسجل بدوره صور المستحمين أثناء السباحة وانطلاق قوارب النزهة في وحدة موضوعية مترابطة.



الموضوع : استقبال الرئيس السادات
السن : ١٠ سنوات

موضوع الساعة يسجل فيه الطفل بكل حسه ووجدانه مؤكدا الجموع المتزاحمة التي أقبلت للترحيب بالسيد الرئيس. وقد يغني الرسم عن مجرد العبارات اللفظية



الموضوع : فيلان (تجسيم بالورق)

السن : ١١ سنة

لم يعد النحت مقصورا على التشكيل بالحجر أو الجبس أو الخشب، فهناك وسائل تمهيدية للتجسيم بالتشكيل الورقي بالأنابيب المصفحة وهذان النموذجان لفيلين نفذا بهذه الطريقة في تعبير طفلي أخاذ وتشكيل بليغ.



الموضوع : العروسة

السن : ١٢ سنة

من النماذج الطريفة المحببة لدى الأطفال تشكيل العرائس وتلعب الخامات المستهلكة وبقايا الأقمشة دورا في إبراز تفاصيل العروسة وإسباغ المظهر الجمالي الابتكاري.

# محنة النشاط التربوى ونحن ننادى ببناء الإنسان المصرى

**للدكتور محمود كامل الناقة**
كلية التربية ـــ جامعة عين شمس

على الرغم من أن اجماع علماء التربية فى وقتنا الحاضر فى معظم بلاد العالم المتقدمة والنامية ـــ على السواء ـــ على أهمية النشاط المدرسى كجزء من حياة التلميذ فى المؤسسة التربوية ، وكوسيلة هامة من وسائل تحقيق أهداف التربية واخصاب المنهج المدرسى، وعلى الرغم من أن الرفض التربوى لكل نداء يعتبر هذا النشاط مضيعة للوقت واهدارا لقيمة العمل الأكاديمى بالمدرسة، وعلى الرغم من التسليم بأنه لم يعد جزءا ثانويا أو هامشيا أو زائدا عن البرنامج الكلى للمدرسة ، الا اننا نجد أن هذا النشاط يكاد يحتضر فى المدرسة المصرية بل يكاد يزول تماما من برامجها وحياتها .

والأخطر من ذلك أننا ومنذ سنوات طويلة لم نجد صيحة قوية تعيد لهذا النشاط وجوده ومكانته ، وتؤكد دوره فى بناء الانسان ، وان وجدنا فأصوات خافتة ارتفعت على صفحات الصحف اليومية خاصة فى الأعمدة المخصصة للنشاط الرياضى وكأن النشاط المدرسى ليس سوى نشاط رياضى فقط .

وان سلمنا ـــ جدلا ـــ بأن النشاط مقصور على النشاط الرياضى فقط لوجدنا أن الأمر يزداد خطورة ، فلقد تقلص النشاط الرياضى الحر فى المدرسة وأصبح قاب قوسين أو أدنى من الاختفاء تماما من الحياة المدرسية . انه لمن السهل على الزائر لمدارسنا الآن ان يلاحظ كيف تقلصت الملاعب بل اختفت حيث استغلت لبناء فصول جديدة أو قاعات تحتاج لها المدرسة ، كما كومت الأدوات الرياضية فى المخازن شأنها فى ذلك شأن الوسائل التعليمية ، واصبحت المدرسة فى غالب الاحيان بلا فناء وكادت تفتقد الرئة التى تتنفس بها . هذا بالاضافة الى أن النشاط الرياضى المنظم والموضوع فى حصة

قد أهمل أيضا ولم يعد يلتفت اليه حتى كوسيلة من وسائل الترفيه وتخفيف عبء اليوم الدراسى على التلميذ ، وقد يرجع ذلك الى قصر اليوم الدراسى أو الى عدم ادراك لجدواه ووظيفته ، أو الانصراف عنه كنوع من اللهو واللعب الذى لا يصح أن يأخذ مكانه وسط جو من الجد الأكاديمى .

أما ما يسمى بالنشاط الأدبى واللغوى متمثلا فى جماعات الشعر والقصة والمقال والخطابة أو ما يسمى بالنشاط الفنى المتمثل فى جماعات الرسم والتصوير والنحت والموسيقى والتمثيل ، والنشاط العلمى المتمثل فى الجمعيات العلمية والجماعات الاستكشافية والرحلات العلمية والنوعية وجماعات التاريخ والجغرافيا والخرائط والفلسفة ، والنشاط الاجتماعى والدينى كجماعات خدمة البيئة والنظافة والبر والاحسان .. الخ هذه النشاطات وغيرها كثير والتى تعتبر بالفعل من وجهة نظر التربية الحديثة من أهم ما ينبغى أن يركز عليه المنهج المدرسى كوسيلة وليس غاية ، كوسيلة لبناء الجانب النفسى والاجتماعى والقيمى والجمالى والحركى عند انسان المستقبل ، وكجزء هام ومتمم للبرنامج الاكاديمى الذى يهدف جل ما يهدف الى بناء الجانب المعرفى فقط عند الانسان ، نقول أن معظم هذه النشاطات بل تكاد كلها أصبحت الآن فى محنة تلتقط انفاسها الأخيرة حتى اقترب الوقت الذى يمكن أن تخرج علينا فيه كتابات تنعى هذه النشاطات وتحكى لنا قصتها عندما كانت موجودة فى يوم من الايام وتقدمها لنا كجزء من تاريخ الماضى نترحم عليه .

والعجيب فى الأمر الآن اننا نشكو افساد العملية التعليمية وقلة عائدها وقصورها فى بناء الانسان ، بل وصل الأمر الى اتهامها بالمشاركة فى تشويه الشخصية وتصدع بنيان الفرد فى الوقت الذى افرغنا فيه هذه العملية من جزء هام من مضمونها وسلبناها وسيلة هامة من وسائلها فى بناء الانسان الا وهو النشاط التربوى .

لقد آن الأوان لأن تتعالى الصيحات مطالبة بعودة النشاط التربوى الى المدرسة والنظر اليه نظرة علمية جادة ، واعادة التذكير بأهميته ومعاودة التفكير فى أهدافه وأسسه وخططه وبرامجه ، وافساح المجال له أثناء اليوم الدراسى وبعد اليوم الدراسى ، والعناية بالمشرفين عليه والقائمين على توجيهه وتنفيذه فى المدرسة .

ان تحقيق ذلك مرهون ــ فيما أعتقد ــ بأن نذكر الميدان مســئوليه وخبرائه ومشرفيه ومنفذيه بالنشاط المدرسى ودوره بالنسبة لتحقيق أهداف التربية والوظائف التى يقوم بها ، والاسس التى ينبغى أ نتوضع أمامنا لاعادة بناء برامج للنشاط التربوى فى المدرسة المصرية .

**وظائف النشاط التربوى وأهداف التربية :**

تنظر التربية الحديثة الى النمو باعتباره عملية كلية متكاملة ، والمنهج المدرسى السليم هو ذلك الذى يعين المتعلم على أن ينمو نموا سويا عقليــا وجسميا وروحيا واجتماعيا وعاطفيا . وهذا المعنى للنمو لا يحدث الا نتيجة للخبرة التى يكتسبها التلميذ عن طريق مواقف النشاط التى يمارسها ويقوم بها سدا لحاجاته العقلية والجسمية والروحية والاجتماعية والعاطفية تلك التى تدفعه الى ممارسة مواقف النشاط والاحتكاك بها والتفاعل معها . ومن ثم تصبح مناشط التلاميذ جزءا هاما من المنهج المدرسى الذى يرمى الى تحقيق عملية النمو الشاملة المتكاملة . كما انها تصبح عنصرا هاما من عنـــــاصر الفلسفة التربوية التى ننشدها لاعادة بناء الانسان تلك الفلسفة التى ترى أن « التعليم هو الحياة » بمعنى أن الأنشطة تصبح ضرورية للاسهام كعامل هام فى تعليم التلاميذ كيف يعيشون الخبرات الوظيفية الملموسة فى حياتهم مع مجتمع المدرسة وبالتالى فى حياتهم مع مجتمعهم الكبير .

ان الفرد لا يحقق ذاته الا فى محيط اجتماعى ، ومشاركته فى حيـــاة جماعة من الجماعات شرط لازم للنمو الشامل والناضج ، لأ نالنمو لا يحدث فقط نتيجة للعوامل الداخلية ، بل وأيضا نتيجة التفاعل بين هذه العـــوامل ومؤثرات البيئة ، ومن هنا كانت أهمية الاشتراك فى الجماعات المختلفـــة للانشطة المدرسية بناء لشخصية التلاميذ . ومن هنا ايضا نرى أنه لم تعد هذه الأنشطة ــ حتى فى أردأ الأحوال ــ تقاليد مرعية يمارسها التلاميـــذ وكأنها طقوس نمطية ، وانما أصبحت أهميتها تقاس بمدى فعاليتها فى تنمية المتعلم واسعاده وفهمه لذاته وادراكه لتبعاته حيال نفسه وحيال غيره وتجاه المجتمع الذى يعيش فيه وبه وله حيث تقوم العلاقات بين الأفـــــراد على التجاوب والتفاعل وتجرى وظائفها على التكافل والتكامل .

وإذا كان الهدف النهائى للعملية التربوية والمنهج كوسيلة لهـــا هو مساعدة التلاميذ على النمو الى أقصى حد ممكن فان النشـــاط المدرسى يستطيع أن يسهم فى تحقيق هذا الهدف بشكل كبير . ولقد حددت وظائف النشاط لتحقيق هذا الهدف فى أربعة وظائف رئيسية نتناولها فيما يلى :

**( أ ) وظائف يقوم بها النشاط نحو التلاميذ :**

**١ ـ كشف الميول واستثارتها وتنمية ميول جديدة :**

تعتبر الميول دوافع للتعلم تنشط العملية التعليمية وتحقق لها الفاعلية والدوام . ولقد أدرك المربون أهميتها وضرورتها واعتبروا اهمالها فى العملية التربوية خطأ كبير يفقدها أثرها وناتجها . نتيجة لهذا أصـــبح من واجب المدرسةكشف هذه الميول عند تلاميذها وتحديدها واثارتها وغرس ميـــول جديدة تعززها وتقويها . ولقد وجد أن استغلال الأنشطة المدرسية بما لهـــا من جاذبية يمكننا من تنمية الكثير من الميول وتوسيع مداها لأنها تسمح لكل تلميذ أن يزاول من النشاط ما يميل اليه وتتيح له الفرصة لأن يكتشف جوانب كثيرة من الحياة ويحصل خبرات متنوعة بشكل اكثر وأفعل من تلك التى تهدف اليها موضوعات الدراسة الاكاديمية داخل الفصول . فالنشـــاط الرياضى والأندية المدرسية والجماعات المختلفة تستطيع أن تسهم بشكل حقيقى فى تحقيق هذه الوظيفة . ولا شك أن من أهم وأعظم الميول التى يمكن تكوينها من خلال النشاط الميل للمدرسة والتعلق بها ، ذلك الميل الذى عبر عن نقيضه دون وعى أحد موضوعات القراءة الذى قرر على التلاميذ فى احدى سنوات الدراسة وكان عنوانه « المدرسة » حيث اختتم كاتب الموضوع موضـــوعه بقوله « وما كاد ناقوس المدرسة يدق حتى انطلق التلاميذ فرحين مسرورين » كما لو كانت المدرسة سجنا يطلب التلاميذ الخلاص من اساره .

ان الدوافع وراء العمل المدرسى من خلال الانشطة ليست دوافـــع مفروضة على التلاميذ وانما هى دوافع ذاتية حقيقية نابعة منهم ومن ثم فالعمل داخل هذه الأنشطة عمل فعال يشعر التلميذ من خلاله انه يسهم ويعطى لمدرسته بعض وقته ومجهوده ومن ثم ينتمى اليها ويميل نحو الحياة فيهـــا ويتعلق بها ، ولنا أن نتصور بعد ذلك مدى جودة وفاعلية التعلم داخـــل هذه المدرسة التى يتعلق تلاميذها بالحياة فيها ولا يأتونها مكرهين .

وللأنشطة المدرسية دور كبير فى اكتشاف الميول المهنية عند التلاميذ ورعايتها وتنميتها ، فكثيرا ما تظهر قدرات التلاميذ ومواهبهم اثناء ممارسة النشاط فمنهم من يكتشف نفسه أثناء النشاط التمثيلى أو الموسيقى أو الصحفى ، بل كثيرا ما تتبلور الميول المهنية أثناء ممارسة النشاط فى جماعات الرسم والنحت والتصوير وجماعات العلوم .. الخ .

## ٢ ـ تنمية الصفات اللازمة للمواطن فى مجتمع ديمقراطى :

تعتمد عملية نمو صفات المواطنة الصالحة بشكل كبير على الفرص التى تتاح للفرد لممارسة المواطنة والتدرب عليها فى مواقف ذات معنى ودلالة . فالتلميذ الذى يعيش حياة مجتمع ديمقراطى يتطلب منا أن نعده لهذه الحياة اعدادا ذكيا ، ليس فقط بتزويده بالمعلومات والمعارف حول هذا الاسلوب من الحياة بل وبربطه ربطا حقيقيا بالحياة التى يمارس فيها هذا الأسلوب ودفعه للمشاركة فيها . وعلى ذلك يتحتم على المدرسة أن تتيح لتلاميذها الفرص والمسئوليات الشبيهة بتلك التى سيواجهها وسيطالب بها فى حياته كمواطن حيث يمارسها ويتفاعل معها ويحتك بها بحيث يستطيع بعد ذلك أن يقابل مسئولياته كمواطن بنجاح . ولن تستطيع المدرسة أن تحقق هذا الا من خلال برامج النشاط التربوى الذى يشترك التلاميذ فى التخطيط لها وتنظيمها وتنفيذها وتقويمها ، فعمليات المناقشة وتسجيل الأسماء واختيار القيادات والتصويت فى أمر من الأمور وتشكيل الجماعات وتقسيم العمل واعطاءال توجيهات والالتزام بالمسئوليات كلها مما يتم فى النشاط ومما يعطى الفرصة لممارسة الحقوق والواجبات تقدم للتلميذ فرصة حقيقية لممارسة الأسلوب الديمقراطى فى الحياة والتدرب عليه ذلك أن التلميذ اذا لم يتعلم ويتدرب على كيف يعرف ويتحمل مسئولياته وواجباته ويدرك حدود حقوقه بشكل تدريجى ومنظم فانه لن يستطيع أن يقوم بدوره الطبيعى فى الحياة خاصة عندما يجد نفسه فجأة حيال هذه المسئولية .

## ٣ ـ تنمية العلاقات والقيم الاجتماعية والخلقية :

يميل الانسان بطبيعته للحياة مع الجماعة ، كما أنه يميل كفرد لقضاء بعض وقته مع اناس يحبهم أو يرتبط بهم برباط صداقة أو زمالة أو عمل مشترك أو تسلية أو هواية مشتركة ، ونجد التلاميذ بصفة خاصة يميلون

للتجمع بعضهم مع بعض للعب أو التسامر أو لأى غرض آخر فالمهم أنهم يرغبون ويبحثون على الفرص التى تتيح لهم اللقاء والتجمع وعادة ما تلاحظ هذه الرغبة عند بداية العام الدراسى أو بعد اجازة من الاجازات فى فرحة التلاميذ وترقبهم للقاء زملائهم . ولعلنا لا نبالغ عندما نقول أن النشاط المدرسى ميدان فعال لتحقيق هذا الاتجاه . فالخبرات التعليمية التى نحصل عليها من الأنشطة الجماعية كالمعسكرات والتمثيل والصحافة والفرق الرياضية تقدم فرصا واسعة ومنظمة وهادفة وموجهة لتنمية العلاقات الانسانية بين التلاميذ ولغرس قيمة سوية لما ينبغى أن تكون عليه هذه العلاقات . ان الجو المحبب الذى يحيط بالنشاط المدرسى وما يتيحه هذا الجو من بساطة وبهجة وعمل واشباع لحاجات حقيقية لدى التلاميذ يعتبر مناخا سويا ومناسبا لبناء علاقات شخصية سليمة وروابط من الألفة والمحبة بين التلاميذ بعضهم وبعض وبينهم وبين الناس فى المجتمع المحيط بهم ، هذا الى جانب ما تتسم به الأنشطة من علاقات التعاون والتبادل والمساندة والتكافل وهى علاقات أصيلة لا يمكن أن تغيب عن الأذهان فى عملية بناء الانسان .

ان فى الأنشطة المدرسية فرصا واسعة وكثيرة للمواقف والعلاقات الاجتماعية المرغوبة ، فهى أشبه ما تكون بيئية اجتماعية ضيقة تمثل المجتمع الخارجى الواسع الا أنها تتميز عنه بأنها مقصودة وموجهة وواعية بتعليم التلاميذ الحياة الجماعية والتيكف الاجتماعى . فالحماسة ، والمبادأة ، والاحساس بالمسئولية ،والقدرة على التضحية ، والتعاون ، والقدرة على ضبط النفس ، والصبر والمثابرة وطلب النجاح والفوز ، وتقبل الفشل والاستفادة منه انطلاقا نحو النجاح ، والصفح والسماحة والألفة والصداقة والزمالة .. الخ هذه القيم الخلقية والروحية كلها تجد فى النشاط المدرسى فرصة التكوين والممارسة والتجريب . وانه لمن الأمور المسلم بها أن القيم المعنوية والروحية أمر اساسى للحياة الاجتماعية وللعلاقات الانسانية السليمة ، والمدرسة بلا شك منوطة بغرسها وتكوينها وتنميتها لدى الاجيال المقبلة ، ولن تستطيع المدرسة تحت أى اتجاه أن تتخلى عن هذه الوظيفة ولعلها فى تحقيقها لهذه الوظيفة تجد فى النشاط المدرسى برنامجا فعالا ، والتجربة تشهد كم فشلت المدرسة عن تحقيق هذه الوظيفة عن طريق تقديم المعلومات والمعارف والعظات والتوجيهات وآداب السلوك ، كما تنبىء

التجارب على مدى النجاح الذى يمكن أن تحققه المدرسة فيما لو استطاعت أن تستغل النشاط فى اتاحة الفرصة لممارسة هذه القيم والتمسك بها اثناء مزاولة التلاميذ للنشاط واشتراكهم فيه .

**٤ — انماء وتقوية الصحة العقلية والجسمية للتلاميذ :**

وجهت المدرسة عنايتها فى الماضى من خلال ما كانت تعطيه من اهتمام للنشاط الرياضى الى الارتفاع بمستوى الصحة الجسمية للتلاميذ ، بينما لم تبذل الكثير — ومازالت — فيما يتصل بمساعدة التلاميذ للوصول الى نوع من الحياة العقلية والمعرفية فيه تفتح وانفتاح واطلاق لقدرات العقل المبتكرة والخلاقة . ولعل برنامج النشاط الرياضى الذى يخطط له بعنـــاية ويوجه الاشراف على تنفيذه فى ضوء أهداف تربوية واضحة يســـتطيع أن يحقق للتلاميذ فرصا لنموهم الصحى والجسمى ولبناء أجسام قوية يتطلع اليهـــا الفرد ويرجوها المجتمع لأبنائه . أما الصحة العقلية فقليلا ما تتحقق عن طريق تزويد التلاميذ بالمعلومات وتلقينهم بالمعارف ، ولكنها تنمو من خـــلال معمل الحياة المدرسى المتمثل فى النشاط خارج جدران الفصل ، وبعيدا عن الالتزام بمقرر معين حيث يتاح الجو الذى يبعث على البحث والاكتشاف . فالمنهج المدرسى الاكاديمى قليلا ما يتيح الفرصة للمخاطرة والاقدام والابتكار والاكتشاف والمحاولة والخطأ لأن تأخذ مكانا فى وقته أو حصصه بفاعلية . أما النشاط فميدان حر واسع لكثير من أنواع المخاطرة ومحـــاولات الخطأ والصواب المتعة التى تفيد المتعلم وتثرى خبراته ، فى النشاط يتاح للتلميذ الاشتراك مثلا فى بناء طائرة أو سفينة أو تخطيط واصدار صحيفة أو مجلة مطبوعة أو كتابة قصيدة شعرية أو تأليف قصة أو رواية أو رسم لوحة فنية أو تسجيل حدث كبير فى المدرسة بالصورة .. الـــخ هذه الميـــادين التى يحتاج فيا التلميذ لأن يمارس ويجرب ويتعلم بل لعل ما يقصد بالتعلم الحقيقى هو ذلك الذى ينتج عن الممارسة ويترك أثره فى السلوك .

**٥ — تنمية المهارات وصقلها :**

من الأمور التى لا تحتاج منا الى الاستشهاد وتقديم الأدلة القول بان اكتساب المهارات وتنميتها من أهم الأهداف التربوية التى يحققها التعلم عن طريق النشاط . ان ممارسة النشاط فى ميادين الهوايات المختلفة ، وفى نوادى المدرسة وجماعاتها ومنظماتها وورشها ومعاملها كنوادى العلـــوم

واللغات وجماعات الموسيقى والرسم والتصوير والصحافة والصيد والميكانيكا والتمثيل وورش النجارة والحفر والنحت يؤدى بشكل طبيعى وعملى ومتقن الى تنمية مهارات التلاميذ فى كل هذه الميادين وغيرها مما لا مكان لذكره هنا. فاذا قلنا ان من أهداف المنهج تنمية المهارات كان قولنا منصبا على النشاط أكثر منه على المواد الدراسية ، حتى تلك المهارات التى نسميها مهـــارات عقلية كمهارة صنع القرار واتخاذه ، ومهارة ترجمة القرار الى عمل فهى مهارات نجد مكانها فى تخطيط الأنشطة والتفكير فيها وتنفيذها وتقويمها . ان المعرفة بلا شك أساس للمهارة الا أن النشاط والممارسة هما المهـــارة نفسها متحركة حية اذ انهما المعمل الصغير الذى يعد الانسان لصنع الحياة. واذا كانت المهاراتفى معظمها تتكون عن طريق الحواس ، فان التعـــلم عن طريق النشاط يتيح فرصا عديدة للتلميذ لأن يرى ويسمع و يلمس ويتذوق ويشم ويمارس ويتفاعل ويجرب ويستخدم جميع حواسه وامكانياته وقدراته ودوافعه الى النجاح واثبات ذاته ومهارته .

### ٦ ــ مساعدة التلاميذ على الانتفاع بوقت فراغهم الى أقصى حد ممكن:

ان معرفة الأسلوب المفيد والنافع لاستخدام واستغلال وقت الفراغ كثيرا ما يكون غاية من الغايات التربوية ، وثمرة من ثمرات التدريس الجيد فى الفصل ، الا أن مثل هذا التعلم الجيد غير كاف ، فها نحن نرى كثيرا من الشباب لا يحسن استغلال وقـ تـفراغه ، ويندمج فى أوجه مختلفة من وجوه التسلية غير البناءة . ولقد ذكر جون ديوى أننا يجب أن نخلق مفهـــوما جديدا لاستخدام وقت الفراغ وذلك بارشاد الشباب للتفرقة بين أنـــواع النشاط التى تثرى حياتهم وتلك التى لا تساعدهم على النمو بل وتفقـــدهم متعة وفائدة وقت الفراغ . ولا جدال على أن الشباب لن يســـتطيع ان يحل مشكلة وقت فراغهبمفرده ودون أن تقدم له ميادين استغلال هـــذا الوقت وكيفية استغلاله فى هذه الميادين ، ومن هنا يمكننا الالتفات الى برامج النشاط المختلفة وتهيأتها ودفع التلاميذ الى الاشتراك فيها بحيث يمارسونها فى وقت فراغهم فيدركون ادراكا ممارسا وعمليا الاستخدام الفعـــال لوقت الفراغ ويتعلمون بشكل سلوكى أن وقت الفراغ يعنى نشاطا هادفا ونافعا .

**٧ ــ اتاحة الفــرص أمام التلاميذ لاختيــار وتجريب قدراتهم على الخلق والابتــكار :**

لقد أثبتت الدراسات النفسية خاصة المتصلة منها بالقدرات العقلية عند الانسان أن لدى كل فرد قدرة على الخلق والابتكار وان كانت تتنــوع وتختلف وتتباين كما وكيفا من فرد الى آخر . ولقد أهملت هذه القدرة طويلا فى العملية التربوية بالرغم من انها قدرة انسانية هامة ، وقد يرجع ذلك لغموض هذه القدرة وعدم فهمها فهما جيدا ، أو لانصراف المنهج فى المدرسة للتركيز على القدرات العقلية الدنيا وعلى راسها الحفظ والاسترجاع ، كما يرجع أيضا لنقص تلك الفرص التى من شأنها أن تكشف هذه القدرة وتنميها وتشحذها . ان الجانب الكبير من تقدم الحياة الانسانية يعتمد بشكل كبير على قدرة الفرد ورغبته فى التفكير والعمل الخلاق المبتكر وهذا المعنى له قيمة خاصة فى المجتمعات التى تريد أن تقفز فجوات التخلف ، وعلى هذه المجتمعات أن تلتفت الى المدرسة كميدان تعطى فيه عناية خاصة لاكتشاف وتوجيه القدرات الابتكارية لتلاميذها .

ان من أهم الطرق أمام المدرسة فى هذا المجال أن تعد اعدادا جيدا مواقف النشاط التى تتيح فرصا نادرة للتلاميــذ لكى يعبروا عن خبــراتهم الابتكارية فى حرية وبلا قيود حيث تختفى فى هذه المواقف عوامل التردد الشائعة فى حجرات الدراسة ويفسح الطريق بحرية تامة للتعبير الخلاق. ان مجالات النشاط التربوى مليئة بالفرص التى ينطلق فيها التلاميذ معبرين عن انفسهم فالخلق والابتكار اللغوى يجد انشطة المسابقات الأدبية ومطبوعات المدرسة وصحفها الحائطية والمطبوعة ، ويجد مناسبات الخطابة والتمثيل والشعر ، والخلق والابتكار الفنى يجد ميدان النشاط الفنى فى معــارض الرسم والتصوير والنحت والحفر وأشغال النجارة والتطــريز .. الخ ، والخلق والابتكار العلمى والتكنولوجى يجد نشاطات الجماعات العلمية ونوادى العلوم ، والخلق والابتكار الادارى والتخطيطى والاجتماعى يجد نشــاطات مجالس الطلاب واتحاداتهم ولجانهم وهكذا تتيح الأنشطة المدرسية خبرات مثالية تتطلب أحسن وأفعل القدرات الابتكارية . وانه لمعنى عميق ذلك الذى توحيه لنا هذه العبارة التى قالها خبير الأنشطة التربوية الأمريكى باتريك ميللر « دعنا نعطى الفرصة لاولادنا فى المدرسة فانهم سوف يدهشــوننا ويدهشون أنفسهم لو تنبهنا وأردنا وفعلنا » .

### (ب) وظائف تسهم فى تطوير المنهج المدرسى وتحسينه :

#### ١ ــ توسيع خبرات الفصل ومدها خارج الجدران :

من الامور المعروفة تربويا وخاصة فى ميدان التدريس أن المعلم يخطط عمله على شكل حد أدنى من الأساسيات للتلاميذ المتوسطين فى فصله ، وكثيرا ما يصل عدد هؤلاء المتوسطين نصف عدد تلاميذ الفصل . وعادة ما لا يجد الا وقتا قليلا لاضافة خبرات جديدة لانشغاله بمطالب المنهج التقليدى المفروض عايه شهرا بشهر واسبوعا بأسبوع بل حصة بحصة ، وان اتيح له الوقت فكل ما يفعله هو محاولة توزيع اهتمامه على المستويات المختلفة للتلاميذ . ومع كل هذا فكثيرا ما تثير خبرات الفصل التلاميذ وتوقظ فيهم الرغبة فى اكتشاف آفاق يحسون بالحاجة اليها ولكنها بعيدة عنهم ، وهنا يصبح الخروج عن الفصل فى شكل أو آخر الى مجال من مجالات النشاط المدرسى أمرا ضروريا وطبيعيا ومسايرا لمنطق العملية التعليمية وسبيلا لتوسيع البيئة حول التلميذ وفتح الطرق لأوجه هامة من أوجه التعلم التى تسمى بالتعلم عن طريق استخدام المصادر والمراجع ، وهنا يصبح النشاط منبثقا عن حجرة الدراسة وميدانا لتجريب وممارسة الافكار والمشروعات التى تثيرها موضوعات المنهج فى الحصة مما يعود على المنهج مرة ثانية بالثراء والعمق والاتساع . ولقد سميت هذه العملية باسم « من المنهج واليه » To andfrom . وبهذا تتأكد العلاقة بين المنهج وبين النشاط بحيث تقوم على أساس أن الدراسات التى تتم داخل الفصل يمكن أن تثير وتحقق الى حد كبير بعض الأنشطة ، وفى نفس الوقت يقدم النشاط مساهمات اضافية لتحقيق أغراض الدراسة داخل الفصول .

#### ٢ ــ ارتياد آفاق وخبرات ومواد تعليمية جديدة :

والفرق الأساسى بين هذه الوظيفة والوظيفة السابقة هو فى الاتجاه الذى تميل الخبرات التعليمية لأن تتحر كفيه . فالوظيفة السابقة تركز على تلك الخبرات التعليمية التى تنبثق من انشطة حجرة الدراسة ، بينما تتعلق الوظيفة الثانية بالخبرات التعليمية التى عندما تتحقق قيمتها التربوية فى الأنشطة تميل لأن تصبح جزءا من المنهج ، ذلك لأن مجال الأنشطة هو الحياة الطبيعية والبيئة الوسعة حيث مصادر المواد التعليمية الجديدة التى تتصف

بأنها خبرات حسية مباشرة . وكما أشرنا من قبل فان كثيرا من خبـــرات حجرات الدراسة تحتاج ـــ بل من الأفضل ـــ ان تأخذ مكانها تحت التجريب والاختبار فى برامج النشاط ومجالاته المختلفة .

### ٣ ـــ اثارة دوافع التعلم فى حجرة الدراسة لتحقيق تعلم فعال :

لكى تتم عملية تعليمية فعالة فى حجرة الدراسة ينبغى التفكير فيما يثير هذه الفعالية ويحفزها ، ولذلك وبالرغم من المناداة بضرورة أن يكون لحجرة الدراسة مثيراتها وحوافزها الا اننا نجد أنفسنا فى كثير من المواقف محتاجين الى مثيرات خارجية تدفع التلميذ لأن يتعلم لأقصى درجة تمكنه منها قدراته . والتلميذ كما نعرف ما هو الا مجموعة من الحوافز الفطرية والمكتســبة ، وطبيعته تدفعه للانطلاق ومشاركة الآخرين وحب الاستطلاع والاكتشاف ، كما تقوده لأن يقلد ويعمل وينفعل ويخلص للجماعة ويشاركها مشـــــاركة وجدانية ، وهذه الدوافع لن تستثار الا من خلال الأنشطة المدرسية التى يمكن من خلالها أيضا استخدام هذه الدوافع بشكل يحقق أغراضا تعليمية مرغوبة. كما أن الأنشطة تتيح من الفرص ما يجعلنا نسيطر على هذه الدوافع ونوجهها لتحقيق تعليم مثمر . كما أننا لا نستطيع أن ننكر أن التلميذ كثيرا ما يبــقى فى المدرسة فترة طويلة بسبب اهتمامه ببعض نواحى النشاط التى يمارسها، كما أن كثيرا من التلاميذ يصبحون أكثر اقبالا على التعلم نتيجة لتوجيـــــه الأنشطة لهم ، لذلك كان الاهتمام بالانشطة اهتماما فى ذات الوقت يدفـــع التلاميذ للعمل والتعلم فى حجرات الدراسة .

### ٤ ـــ اتاحة فرص كافية للتوجيه الفردى والجماعى :

يستطيع المعلم الجيد أن يكون واعيا بمسئوليته الهامة فى عمليـــة التوجيه وقد يواجه هذا المعلم مشكلة ضيق الوقت المسموح له به حتى يحقق هذه المسئولية ، فهو لا يقضى سوى خمسين دقيقة أو خمسة واربعين مـــع طلابه كل يوم ، وهو وقت لا يكفى سوى تقديم الدرس فى شكله التقليدى اما التوجيه الفردى والجماعى للتلاميذ فلا وقت له نتيجة لهذا تصـــــبح الأنشطة مجالا رحبا لتحقيق عمليات التوجيه بانواعها المختلفة ســــواء اكانت توجيها اجتماعيا أم نفسيا أم مهنيا . ان الأنشطة مجال ـــ كما سبق أن ذكرنا ـــ تتكشف فيه الميول وتبرز الاهتمامات وتظهر القدرات ويتســـع

الوقت مما يساعد على قيام المعلم بتحقيق المنوط به فى العملية التربوية من توجيه وارشـــاد .

**( هـ ) وظائف تسهم فى تهيئة مناخ مدرسى سليم للعملية التعليمية :**

**١ ـ تقوية روح العمل كفريق بين الطلاب وهيئة التدريس والنظار والمشرفين :**

ما نقصده بالعمل كفريق هنا هو ما يسود بين جماعة من الأفـــراد يتعاونون كفريق من أجل تحقيق الأهداف التى اتفقوا عليها فى البداية . والمدرسة بدون انشطة تجعل الطـــلاب والمدرسين والنظار ينهمـــكون فى مسئولياتهم الفردية وواجباتهم الروتينية وأهدافهم الضيقة دون وعى شامل بأهداف المدرسة كمؤسسة تعد للحياة عن طريق الحياة نفسها . وبالرغم من الاحساس بضرورة أن يتعاون كل معلم مع زملائه داخل الفصـــــول وخارجها الا ان كلا منهم فى واقع الأمر ينصرف لجدوله ومقرراته ، وبالرغم من توقع كثير من التلاميذ لأن يكون المعلم ملما بما يرغبون فيه من أنشـــطة الا أن المعلم فى واقع الأمر أيضا لا يعير ذلك التفاتا . وان توقع الناظر والمشرفون تعاون هيئة التدريس معهم على اداء الوظيفة الكاملة الشـــاملة للمدرسة الا انه قد لا يتوافر هذا التعاون المطلوب . ونتيجة لهذا كله نجد المدرسة فى النهاية مؤسسة غير موفقة تفتقد روح الجماعة فى العمل . من هنا نجد النشاط المدرسى كالمعارض والمباريات والحفـــلات والمشروعات والمناقشات والنوادى والصحف والمجلات المدرسية .. الـــخ هذه الأنشطة تعمل على ربط نواحى المدرسة وجوانب العمل فيها وتوحيدها وتقوية الروح المعنوية لها وايقاظ الشعور العام والشعور الفردى بالانتماء للمدرســـة والتحمس لها والاعتزاز بها . وفى تكوين هذا الرأى العام وهـــذه الوحدة العضوية لمجتمع المدرسة قيمة تربوية عظيمة فى حد ذاتها . هذا الى جانب ان كل الأنشطة تقريبا تعمل على بناء علاقات صداقة والفة بين أعضـــائها وبين المشرفين عليها ، كما تقيم نوعا من التعاون بين المدرسين بعضـــهم وبعض ، وبين المدرسين والمشرفين وبين كل هؤلاء وبين ناظر المدرســـة أو مديرها .

## ٢ — تنمية الاحساس باحترام قانون المدرسة ونظامها :

فمن نافلة القول أن نقرر أن مدى استقرار المدرسة وتهيئة مناخ سليم لسير العملية التعليمية مرهون باحترام تقاليد المدرسة ونظمها وقوانينها ، ومن الصعب فرض هذا الاحترام عن طريق القسر والتعسف ، فليس من قبيل الجديد أن نقول أنأفقر نظام هو ذلك النظام القائم على الخوف . فالفرض الخارجي والتعسفي للقواعد والنظام امر مرفوض دائما . واحسن نظام هو ذلك النابع من داخل الأفراد انفسهم والذى يعبر عن نفسه فى صورة رغبة المجموعة فى وضع مستويات للنظام والسلوك . وهذا يعنى أن مجال بناء هذا الاحترا ميمكن تلمسه خلالالأنشطة ، فطالما رغب التلاميذ فى النشـــاط واختاروا ممارسته اختيارا حرا وخططوا له ووصفوا مستويات النظـــام والسلوك المرغوب فيها أثناء تنفيذه ، ولا شـــك هنا أن التزامهم بهـــذه المستويات سيكون التزاما ذاتيا نابعا منهم وليس مفروضا عليهم مما ينعكس على تقبلهم لنظام المدرسة وقوانينها وحفاظهم عليه واحترامه . فالأنشـــطة المدرسية سبيل تربوى ومؤثر لتنمية الدوافع الاجتماعية لاحتـــرام القانون والنظـــام .

## ٣ — اتاحة الفرصة أمام المدرســين لفهم الدوافع الكامنـــة وراء المواقف المشكلة لبعض التلاميذ :

ووجهة النظر التى نطرحها هنا هى أن التلاميذ يميلون لأن يكونوا على سجيتهم وطبيعتهم ويتصرفون بتلقائية عندما يخرجون من اطار الجـــو الرسمى لحجرات الدراسة . والمدرس قوى الملاحظة يستطيع أن يكون فكرة كاملة عن كل تلميذ بدراسة سلوكه فى اثناء ممارسة النشاط الذى يختاره بمحض ارادته . فالمدرس قد يشا هدالتلميذ الذى يفشل فى درسالرياضيات وقد حقق نجاحا كبيرا واكتسب ثقة بنفسه عندما صمم شـــيئا وحـــركه فى النشاط الميكانيكى او ادار شئون جماعة من جماعات النشاط المدرسى . وقد يرى المدرس أيضا التلاميذ الخجولين والمنطوين علىأنفسهم يسلكون بطريقة تلقائية منطلقة وسط جماعتهم التى يرتبطون بها . وقد يتعرف ويعـــلم حقيقة ما يدور بتفكير التلاميذ حول خبرات وتجارب مدرستهم ومدرســيهم فى أثناء الجلسات معهم ومناقشتهم والاستماع اليهم ومصاحبتهم فى رحلاتهم، بل ويستطيع أن تتعرف الكثير من مشكلاتهم بشتى أنواعها عندما يلازمهم

كشريك عمل معهم وعضو فى نشاط من انشطتهم . وبهذا كله تتكون لدى المدرس صورة واضحة عن دوافع التلاميذ الكامنة وراء ما يظهـرون من مواقف غير عادية أو مألوفة داخل الفصول وأثناء الدروس مما يمكنه من مجابهة هذه المواقف والعمل على توجيه التلاميذ لحلها مما يترتب عليه تهيئة جو صحى لكل تلميذ من خلاله يتعلم وينمو ومن خلاله ايضا يتحقق مبـدأ ايجابية عملية التعلم .

**( د ) وظائف تسهم فى توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع :**

**١ ــ اقامة علاقات طيبة بين المدرسة والمجتمع :**

لم تعد المدرسة فى وقتنا الحاضر مؤسسة منغلقة على نفسـها ، معزولة عن المجتمع ، وتقوم فقط بأداء واجب تعليمى قاصر فقط على تقديم المعلومات والمعارف للتلاميذ كغايات فى حد ذاتها وليست كوسائل لتنميـة شخصيات التلاميذ وربطهم ببيئاتهم ، بل لم تعد المدرسة مؤسسة لاعـداد الشباب للحياة السوية فى مجتمعاتهم . ولقد أصبحت المدرسة الآن مطالبة بأن تكون مؤسسة مفتوحة على المجتمع تأخذ منه وتعطيه خاصة بعـد أن ظهرت فكرة مدرسة المجتمع أو مدرسة الجماعة Community school ، هذه الفكرة التى نادت بضرورة اهتمام المدرسة بجانب وظيفتها التقليدية والمطالب التعليمية الأساسية الملقاء على عاتقها بتحسين كل عناصر الحياة فى المجتمع بكل معانى كلمة المجتمع اى المجتمع المحلى ، والاقليم ، والوطن ، ولكى تحقق المدرسة هذه الفكرة لابد من ارتباطها بالمجتمع ، وهنا يظهر تساؤل : ما الجانب الذى يمكن أن يحقق هذه الفكرة أهو المنهج بمفهومه الضيق ام النشاط المدرسى ؟

لقد وجد أن النشاط أقدر على اقامة علاقات طيبة وتعاون وثيق بين المدرسة والمجتمع . فالمدرسة بمبانيها وموقعها الطبيعى وامكانياتها تعتبر ــ خارج جدران الفصول وجدول الحصص ــ مركزا للشباب والكبار من أفراد المجتمع يتجمعون فيه للقيام باقتراح ودراسة وتخطيط وتنفيذ أنشطة تسـهم فيما يعانى منه المجتمع من مشاكل ، ومشاكل المجتمع عادة لا تجد لها حلا داخل جدران الفصول وفى أثناء الحصص والدروس ، ومن صفحات الكتب المدرسية وانما قد نجد لها حلا عندما تدخل مشكلة المجتمع الى المدرسة من

باب النشاط ويصبح التلاميذ على علم بمشروعات الجماعة ، ويسهمون فى تحمل مسئولية جزء منها . وعندما تقوم الأنشطة المدرسية بتقديم خدمات ثقافية للمجتمع من خلال حفلات الموسيقى والتمثيل ومن خلال المعارض الفنية وحملات التوعية ، ومن خلال انطلاق مشروعات الانشطة المدرسية فى المجالات المختلفة الى المجتمع المحلى ، ومن خلال ربط الآباء وأولياء الأمور وافراد المجتمع الآخرين بالمشاركة فى الجماعات والأنشطة المدرسية واكتساب حقوق العضوية ومزاولة واجباتها ، كل ذلك مما يتيح الفرصة للمدرسة والمجتمع أن يلتقيا ويتعاونا وتقام بينهما علاقات طيبة وثيقة .

## ٢ ـــ اثارة اهتمام المجتمع بالمدرسة وتعضيدها ومساندتها :

وهذه الوظيفة مترتبة على الوظيفة السابقة . فعندما يكون لدى الآباء واعضاء المجتمع معلومات طيبة عن المدرسة ، ويشاركون فى أنشطتها فلابد أن يتولد لديهم نوع من الاهتمام بها والدافع الى التعاون معها والاتجاه نحو الارتباط بها . هذه العلاقة مقوم ضرورى للدمرسة اذا ما أريد للانشطة أن تحقق اقصى فاعلية ممكنة ذلك أنها ستعتمد بشكل كبير ومتنوع على مصادر المجتمع وامكاناته . فعن طريق توثيق علاقة المدرسة بالمجتمع يمكن استثارة هتمام هؤلاء الذين يرغبون ويستطيعون المساهمة فى برامج النشاط المدرسى . فنوادى اللغات مثلا بالمدارس تستطيع أن تعتمد على الرعيل الأول من اللغويين لمساعدة هذه النوادى فى تأصيل نشاطها اللغوى . وهناك رجالات المجتمع من كتاب ناجحين وصحفيين ورحالة ودبلوماسيين وأصحاب الهوايات والذين حققوا نجاحا باهرا فى ميدان عملهم ، هؤلاء يمكن الاستعانة بهم كمستشارين أو مشرفين على برامج الأنشطة مما يدعمها وينميها . كما يمكن عن طريق تأكيد علاقة التعاون بين المدرسة والمجتمع الاستعانة بمنظماته فى برامج الأنشطة مثل أجهزة الاعلام والجمعيات والهيئات الحكومية والاهلية ، كما يمكن الاستعانة بالاماكن الهامة كالمناطق الأثرية والمعارض والمؤسسات الصحفية والمصانع والمعامل والمزارع .. الخ ومن خلال كل هذا تستطيع المدرسة من خلال النشاط ان تجتذب اهتمام المجتمع ومساندته .

# تطور النظرة للمنهج الاستدلالى فى الرياضيات

## المقـــال الأول

**د. محمد أمين المفتى**

**كلية التربية ـ جامعة عين شمس**

تعتبر طبيعة الرياضيات ـ كما أوصى S. Willoughby ـ من أهـم العوامل التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند التدريس .

ولما كان المنهج الاسـتدلالى هو المنهـج المسـتخدم فى معالجـة الرياضيات فى معظم الاحيان فان تناول تطور استخدامه يلقى ضوءا على طبيعة الرياضيات مما يساعد معلمها على تعميق فهمه لمادته واسـتخدام المدخل المناسب فى التدريس .

وسيتناول الكاتب فى هذا المقال النقاط التالية :

١ ـ ماهية المنهج الاستدلالى .

٢ ـ عرض لبعض التقسيمات الزمنية المستخدمة فى دراسة التطور فى الرياضيات .

٣ ـ وضع التقسيمة الزمنية المناسبة لدراسة التطور موضـوع المقـال .

**١ ـ ماهية المنهج الاستدلالى :**

تتبع الرياضيات منهج بحث لمعالجة قضاياها يطلق عليـه المنهـج الاستدلالى ونقطة البدء فيه تتكون من العناصر التالية :

( أ ) **اللامعرفات أو المسميات الأولية** : وهى فئة من الحدود تفهم معانيها دون الحاجة الى تعريفها وتخص نظاما معينا تكتسب معناها من خلاله .

(ب) **المعرفات** : وهى فئة من التقارير توضح مفهوم المصطلحات التى سوف تستخدم داخل النظام ، وتستخدم فى ذلك اللا معرفات .

(جـ ) **المسلمات** : وهى فئة من التقارير التى تحدد خوص المسميات الأولية وتحكم العلاقات بينها وتقبل صحتها دون برهان .

وبناء على هذه المقدمات يمكن اشتقاق فئة من النظريات باستخدام القواعد المنطقية(١) بحيث يمكن اشتقاق كل نظرية من النظريات السابقة ، ولا تقبل اى نظرية الا اذا كانت مشتقة من المقدمات المعطاة والنظريات التى تم البرهنة على صدقها ، هذا ويشترط عدم التناقض بين المسلمات والنظريات المشتقة منها .

لما كان المقال الحالى يعرض تطور استخدام المنهج الاستدلالى فى الرياضيات فانه يلزم وضع تقسيمة زمنية لهذا الغرض ، وقد يساعد على هذا بعض التقسيمات الزمنية الأخرى التى استخدمت فى دراسة تطور الرياضيات تاريخيا .

## ٢ — بعض التقسيمات الزمنية المستخدمة فى دراسة التطور فى الرياضيات :

قسم W. Ball التطور فى الرياضيات الى ثلاثة أقسام زمنية كان القسم الأول خاصا بالرياضيات خلال العصر الاغريقى ، والثانى خلال العصور الوسطى وعصر النهضة أما القسم الثالث فيمتد حتى نهاية القرن التاسع عشر .

وفى هذه التقسيمة حاول Ball ان يضع فى الصدارة اهم الخصائص لكل قسم مجمعا وعارضا للتطورات والاكتشافات المختلفة فى الرياضيات

---

(١) القواعد التى تضمن صدق النتيجة المشتقة من مقدمات معطاة .

التى حدثت خلال كل قسم زمنى ، وقد يبدو عدم شمول هذه التقسيمة الزمنية للتطورات التى حدثت خلال القرن العشرين وذلك لعدم حداثة هذه التقسيمة ، ولكن الكاتب يريد أن يعرض للتقسيمات الزمنية المختلفة خلال حقبات متتابعة ولهذا أورد تقسيمة Ball أولا .

أما E. Bell فقد وضع تقسيمة زمنية تشتمل على سبعة أقسام عرضها فى النقاط التالية :

( أ ) منذ ظهور الرياضيات فى صورتها الأولية وحتى الدولة البابلية ومصر القديمة .

(ب) العصر الاغريقى .

(جـ) عصر الشعوب الشرقية والسامية ، وهذا قد يرجع جزئيا قبل (ب) أو يمتد جزئيا بعدها .

(د )عصر النهضة « القرن الرابع عشر الى السادس عشر » .

(هـ) القرنين السابع عشر والثامن عشر .

(و ) القرن التاسع عشر .

(ز ) القرن العشرين .

وقد كان الغرض الأساسى من وراء تقسيمة Bell هو عرض للتطور الذى حدث فى الرياضيات والاسهامات المختلفة التى قدمت خلال كل فترة سادت فيها ثقافة معينة .

وتقسيمة M. Kline — وهى أكثرهم حداثة تشتمل على ثلاثة أقسام رئيسية :

(أ) منذ ظهور الرياضيات فى صورتها الأولية وحتى عصر النهضة .

(ب) منذ أوائل القرن السابع عشر وحتى نهاية القرن الثامن عشر .

(جـ) منذ أوائل القرن التاسع عشر وحتى الوقت الحالى .

وقد حاول Kline توضيح تطور الفكر الرياضى خلال تتابع هذه الفترات الزمنية مبينا السمة أو السمات التى صبغت الفكر الرياضى فى كل فترة .

مما سبق عرضه بايجاز عن بعض التقسيمات الزمنية لدراسة تطور الرياضيات يتضح أن كل تقسيمة وضعت من أجل تحقيق هدف معين ، ولهذا فقد يكون استخدام احدى هذه التقسيمات لتحقيق هدف غير الذى وضعت من أجله عملا غير مناسبا ، ولكن أراد الكاتب أن يعرض هذه التقسيمات الزمنية لالقاء بعض الضوء على كيفية عمل التقسيمات الزمنية المختلفة وارتباط كل منها — كوسيلة — بتحقيق هدف معين ووحيد .

هدفنا فى هذا المقال هو توضيح تطور استخدام المنهج الاستدلالى فى الرياضيات وهذا بدوره يرتبط بطبيعة الرياضيات ، وبناءا على ذلك سوف يتناول الكاتب بالتوضيح طبيعة الرياضيات وتطور استخدام المنهج الاستدلالى فيها مستخدما التقسيمة الزمنية التالية :

(أ) منذ الدولة البابلية ومصر القديمة وحتى أواخر القرن الثامن عشر .

(ب) من أوائل القرن التاسع عشر وحتى الوقت الحالى .

وقد وضع الكاتب هذه التقسيمة الزمنية لأنها تساعد على بيان مدى تطور طبيعة الرياضيات فى الفترة الزمنية الثانية عنها فى الأولى نتيجة ظهور بعض النظريات والمفاهيم الرياضية .

ويريد الكاتب أن يؤكد أن هذه التقسيمة الزمنية قد وضعت بغرض تحقيق الهدف موضوع المقال وانه ليس هناك حدا فاصلا بين الفترتين فالرياضيات مجرى متصل شأنه كشأن أى نتاج للفكر البشرى .

**( أ ) الفترة الأولى :**

ان الجذور الأولى للرياضيات قبل هذه الفترة نمت لتقابل الحاجات البيئية مثل البناء ومسح الأراضى وعليه كانت الصورة الأولية للرياضيات تقوم على أساس عملى مبنى على الملاحظة ثم قام المصريين القدماء والكلدانيين والبابليين بتجميع وتنظيم تركة الرياضيات المبعثرة وكان هناك تركيز على الجانب العملى عن النظرى منه وكنتيجة لذلك اكتشفت بعض قواعد القياس التى استخدمت فى البناء ومسح الأراضى والفيضان السنوى لنهر النيل .

وكانت المحاولة الأولى لوضع أسس منطقية للرياضيات ــ كما ذكر Chapman ــ ترجع الى جهود الاغريق الذين وضعوا الخطوط الأولى لما يعرف الآن بالمنهج الاستدلالى، وكان طاليس (٦٤٠ــ٥٥٠ قبل الميلاد) وأرسطو ٣٨٤ــ٣٢٢ قبل الميلاد هما الطلائع فى هذا الصدد . أما أقليدس (٣٦٥ــ٢٧٥ قبل الميلاد) مؤلف الأصول فقد أسهم اسهاما رائعا فى هذا المجــال حيث استخدم المنهج الاستدلالى فى استنتاج ٤٦٥ نظرية من عدد قليـــل من المسلمات والبديهيات الهندسية .

ثم كان تطور الحساب وبعده الجبر على أيدى العرب والهنــود ثم انتقل بعد ذلك الى الأوربيين ومعه ما جاء به اقليدس فى مؤلفه الأصول . وقد قام الأوربيون بجهود بتعديل وتطوير ما وصل اليهم من المعـــارف الرياضية الى أن توصلوا لصورتها الحالية كما قاموا بتطوير حســـاب المثلثات وكان لهم السبق فى وضع الهندسة التحليلية والتفاضل .

هذا وقد بدت الرياضيات فى هذه المرحلة كفروع منفصلة كل منها له مسلماته ونظرياته الخاصة به مما أوجد عدم الترابط بين تلك الفروع وبالتالى لم يظهر الثراء فى المعرفة الرياضية والناتج عن التفـــاعل بين فروعها ، وبدت المعرفة الرياضية هنا مطلقة أى صادقة على الدوام مستمدة اياه من مطابقتها للواقع الخارجى .

**(ب) الفترة الثانيــة :**

تعتبر هذه الفترة نقطة تحول فى طبيعة الرياضيات حيــث أدت الى الكشوف خلالها الى تغير النظرة الى الرياضيات وبالتالى تغيرت طبيعتها لتصبح على صورة أكثر تعميما وتجريدا ومنطقية .

ففى هذه الفترة ظهرت الحاجة الى منطقة الرياضيات التى نشأت فى الفتــرة السابقة ووضع أساس منطقى سليم لها وعلى ذلك انصب الاهتمام على دراسة الأسس التى تنبنى عليها الرياضيات ووضعها على أســـاس أكثر تجريدا وشمولا .

فكان من نتائج دراسة أسس الهندسة الاقليدية ان ظهرت الهندسة اللا اقليدية وذلك بأخذ بديهية بديلة لبديهية التوازى وعلى هذا الأساس

كانت هندسة « لوباتشفسكى » وهندسة « ريمان » وكل منهما يعتبر بناءاً منطقيا سليما كما اثبت « هلبرت » ذلك فيما بعد .

وتظهر هنا حقيقة هامة وهى أن المعرفة الرياضية لم تعد مطلقة كما كانت فى الفترة السابقة بل اصبحت نسبية اى ما يصدق فى نظام رياضى قد لا يصدق فى نظام آخر .

وأدى تطور الجبر فى القرن التاسع عشر الى التحول من كونه تعميما للحساب الى اكتشاف التركيبات الجبرية التى فتحت الطريق للتعميم والتجريد الذى يتميز به الجبر الحديث ، واكتشف فى هذا لمجال بعض التركيبات الهامة مثل المجموعة والحلقة والمجال وغيرها وقد كان لظهور تركيب المجموعة على ايدى « آبل » و « جالوا » اثرا كبيرا فى ربط فروع من الرياضيات كانت غير مترابطة فيما سبق ، وهنا يبدو التجريد والتوحيد فى صورة واضحة حيث يمكن دراسة عدة موضوعات بصرف النظر عن نوعية عناصرها وطبيعة عملياتها ما دامت تحقق خواص ومسلمات التركيب الذى تدرس تحت اطاره .

وقد تطورت اساسيات الأعداد الحقيقية على أيدى بعض العلماء مثل « ديدكند » « وكانتور » فى نهاية القرن التاسع عشر عندما وضعت تعاريف الاعداد غير القياسية التى ساعدت « كانتور » على وضع نظرية الفئات التى تعتبر من اهم الكشوف الرياضية والتى أصبحت بعد ذلك تستخدم كلغة واحدة فى كافة الرياضيات .

وفى بداية القرن العشرين ظهرت حركة الوصل بين الرياضيات والمنطق(١) حيث ظهرت أعمال « رسل » التى حاول فيها رد الرياضيات الى قواعد المنطق الصورى اى مكان تحويلها الى بناء منطقى خالص كأى جزء آخر من أجزاء المنطق وذلك بتوضيح امكان الاستغناء عن المصطلحات الرياضية وحلها الى مدركات منطقية .

وبعد ذلك ظهرت نظرية المسلمات « لهلبرت » والذى يرى فيها أن

---

(١) يمكن الرجوع الى مقالة سابقة للكاتب بعنوان « عن صلة الرياضيات بالمنطق » صحيفة التربية ، العدد الثالث ، يونيو ١٩٧٧ .

الرياضيات والمنطق لهما منبع وحد أبعد منهما وهو الصورية الصرفة التى تعد الأساس الوحيد للرياضيات والمنطق معا .

هذا وقد كان للنظرتين السابقتين الأثر فى ايجاد معنى جديدا للتضمين وهو التضمين الصورى الذى كان له أكبر الأثر فى معالجة قضايا الرياضيات فيما بعد . كما كان لهاتين النظريتين الأثر فى وضع قواعد المنطق الصورى فى التركيب الريضاى واكسابه معنى صوريا .

والصورية تعطى مجالا أوسع للتطبيق ، وتجعل الفكر الرياضى أكثر انطلاقا حيث انها لا تجعل أى معنى يلتصق باللامعرفات أو المسلمات وبالتالى يمكن اشتقاق نظرية من مسلماتها دون أن يصرح بما تعنيه اللامعرفات وعليه يمكن تطبيق النظرية على أى نظام من المدركات بحيث عندما تأخذ اللامعرفات معنى ما تجعل المسلمات صحيحة .

وبناء على هذه الرؤية الجديدة اصبحت تستخدم المسلمة والبديهية كمترادفين وذلك فى مقابل أسلوب أقليدس الذى يفرق بينهما ويستخدم « التضمين المادى » فى اشتقاق قضية من أخرى . هذه الرؤية الجديدة جعلت للمنهج الاستدلالى مجالا أكثر خصوبة واتساعا حيث يمكن اشتقاق اى قضية من اخرى بصرف النظر عن المعنى لكل منهما .

كانت للتطورات السابقة الأثر فى تغيير طبيعة مادة الرياضيات فأصبحت مبينة على أساس المسلمات وتستخدم أساليب المنطق فى اشتقاق نظرياتها ولا ترتبط بأية عناصر حسية معينة وبالتالى أصبحت نظرياتها لا تصف جانبا معينا من العالم الفيزيقى ولكنها تصف ذلك العالم النظرى من الفكر الذى خلقته مسلمات غير متناقضة .

من العرض السابق يمكن أن نلخص أهم التغييرات التى حدثت فى طبيعة الرياضيات فى النقاط التالية :

١ ـ كانت الرياضيات تستخدم رموزا معينة لكل فرع من الفروع ثم أصبحت تستخدم لغة موحدة هى لغة الفئات .

٢ ـ كانت الرياضيات تستخدم التعميم والتجريد فى نطاق محدود

ثم أصبحت تستخدمه على نطاق واسع كما هو واضح فى استخدام الصورية فى معالجة قضاياها .

٣ ــ كانت قواعد المنطق الصورى لا تستخدم فيما سبق ثم استخدمت الآن فى المعالجة الحديثة للرياضيات .

٤ ــ كانت للرياضيات فروع منفصلة ثم توحدت تحت التراكيب الرياضية .

٥ــ كانت المعارف الرياضية مطلقة ثم أصبحت نسبية لتعدد الأنظمة الرياضية .

٦ ــ كان المنهج الاستدلالى يستخدم فى الهندسة فقط ثم أصبح استخدامه الآن شاملا باتباع اسلوب المسلمات .

٧ ــ بعد أن كانت الرياضيات ذات طبيعة تركيبية أى تبدأ من البسيط الى المركب أصبحت ذات طبيعة فلسفية أى تبحث فى الأصول التى تقوم عليها الرياضيات .

كان لهذا التغير فى طبيعة الرياضيات الأثر فى تطور النظرة للمنهج الاستدلالى . هذا التطور يمكن تلخيصه فيما يلى :

١ ــ المنهج الاستدلالى يبدأ بعده مقدمات تتمثل فى اللامعرفات والمعرفات والمسلمات وصدق هذه المقدمات يتوقف على مطابقتها للواقع الخارجى وبالتالى فصدق نتائجها مطلق . وبتغير طبيعة الرياضيات أصبحت هذه المقدمات مجرد فروض لا صلة لها بالواقع الخارجى وكل ما تمتاز به هو عدم التناقض داخل نظام معين وبالتالى فان النتائج الصادرة عنها تعتبر صادقة داخل هذا النظام فقط .

٢ ــ كان المنهج الاستدلالى يفرق فى استخدام كل من المسلمة والبديهية من حيث الوضوح الذاتى لكل منهما ثم أصبح النظر اليها «كافتراض صحة تقرير معين بدون برهان » .

٣ ــ كانت النظرة للمنهج الاستدلالى تعتمد على المعانى التى تحتويها القضايا الرياضية وخواصها وتستخدم « التضمين المادى » لاشتقاق القضايا من مقدماتها مما يضع على عمليات الاستدلال بعض القيود ويعطى

المنهج طبيعة « مادية » ، بعد تغير طبيعة الرياضيات أصبحت القضايا تمتاز بالتجريد والصورية ولا ترتبط بأى معنى حسى وتعالج على أنها مجردات تجرى عليها عمليات الاستدلال دون النظر الى مادتها ويستخدم فى ذلك « التضمين الصورى » لاشتقاق القضايا الرياضية من مقدماتها والصورية والتجريد هنا تعطيان طبيعة « صورية » للمنهج الاستدلالى الذى ينصب على العلاقات بين القضايا وبعضها . أى أن المنهج الاستدلالى كان ينصب على الكائنات الرياضية — ان صح هذا التعبير — ثم أصبح ينصب على العلاقات بين القضايا .

## مراجع عربيــة


١ — عبد الرحمن بدوى ، مناهج البحث العلمى ، القاهرة ، النهضة العربية ، ١٩٦٨ .

٢ — محمد ثابت الفندى ، فلسفة الرياضيات ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٩ .

٣ — محمد ثابت الفندى ، أصول المنطق الرياضى ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٢

٤ — محمود شوقى ، المدخل للرياضيات الحديثة ، جزء ثان ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧١ .

٥ — محمود قاسم ، المنطق الحديث ومناهج البحث ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٠ .


## مراجع أجنبيــة


1 — Ball, W., History of Mathematics, 3rd Ed., London, Macmillan, 1901.

2 — Bell, E., The Development of Mathematics, New York Mc-Graw-Hill, 1945.

3 — Chapman, L., The Process of Learning Mathematics, Oxford, Pergamon Press, 1972.

4 — Kline, M., Mathematical Thought from WAncient to Modern Times, Oxford, Oxford University Press, 1972.

5 — Willoughby, S., Isseues in the teaching of mathematics, in (The Sirty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I, Chicago, The University Press, 1970).

# تنمية المهارات الرياضية عند تلاميذ مرحلة التعليم العام والأساليب التربوية اللازمة لذلك

الدكتور عبد الله محمد ابراهيم

لا شك أن تنمية المهارات من الأهداف الهامة فى تدريس الرياضيات فى جميع المستويات التعليمية . وفى السنوات الأخيرة حيث ظهرت المناهج المطورة والتى تسمى بالمناهج الحديثة — ساد اتجاه يؤكد الاهتمام بتكوين المفاهيم — وشعر البعض بأن هذا الاهتمام بالمفاهيم قد يكون على حساب تنمية المهارات الرياضية — ومما لا شك فيه أن هـذا ليس ما يرمى اليه مصممو ومخططو المناهج ولا المتخصصون بتدريس الرياضيات . ولكن المهتمون بتدريس الرياضيات يحاولون البحث عن الوسائل الفعالة لتكوين المهارات الأساسية فى نفس الوقت الذى يهتمون فيه بتكوين المفاهيم .

وقد حاول كثير من المختصين فى المناهج ابراز الاهمية الكبرى للمهارات . ففى تقرير مجلس لجنة الرياضيات لامتحانات القبول بالجامعة(١) والذى يتضمن تسع بنود — نجد الهدف الآتى فى مقدمة البرنامج : الاعداد القوى لكل من المهارات والمفاهيم الرياضية اللازمة للجامعة .

كما نص التقرير فى مكان آخر على ما يأتى :

« ان المهارات الأساسية ضرورية ولكن يجب أن تبنى على الفهم وليس على الحفظ والاستظهار . فبعد التوصل الى المعنى يمكن اعطاء

---

(1) College Entrance Examination Board Commission on Mathematics, «Program for College Preparatory Mathematics», Princeton, N.J. The Board, 1959 P. 21 and P. 33.

تدريبات لتكوين المهارات التى يمكن تأديتها بعد ذلك بدون تفكير — وبذلك يتفرغ العقل لتقبل وتفهم الافكار الجديدة .

وهكذا نرى ان اللجنة ادركت الحاجة الى تنمية المهارات ولكنها فى نفس الوقت اكدت على أن تبنى هذه المهارات على الفهم الأساسى . ووجهة النظر هذه يطرحها المربون على مر السنين . فقد اقر ذلك مؤتمر كامبردج(٢) للرياضيات المدرسية والذى وصف خطته بانها تهدف الى مواجهة التطـور السريع فى تدريس الرياضيات :

« نحن نهدف الى اختصار ثلاث سنوات عن طريق اعادة تنظيم المادة الدراسية والتخلى كلية عن التدريب المقصود لذاته ، واحلال المسـائل التى توضح المفاهيم الرياضـية الجديدة محل التدريبات التقليدية غـير المثـيرة » .

ويستمر التقرير كما يأتى :

« وحتى لا يكون هناك غموض فيما يتعلق بوجهة نظرنا — يمكن القول بأن الكفاءة المناسبة فى العمليات الحسابية والجبرية ضرورية لدراسـة الرياضيات . ولكن لا يجب أن تعتمد وسائل تعليم وتنمية المهارات عـلى التدريبات الروتينية » .

وهناك كثير من المراجع والمصادر الاخرى التى تتناول نفس الموضوع وتؤكد جميعها على الحاجة الى تنمية المهارات الأساسية وتندد باستخدام التدريبات بدون تمييز دون الاهتمام بالمعنى والفهم ، وتشير الى حاجـة المدرس الأساسية الى الاساليب الفعالة لتوفير الخبرات ذات المعنى والتى تؤدى الى تكوين المهارات .

وسنذكر هنا ما ورد فى الكتاب السنوى للمجلس القـومى لمدرسى الرياضيات :

---

(2) Cambridge Conference on School Mathematics, «Goals for School Mathematics», Boston, Houghton Mifflin, Co. 1963 P. 7.

« إن التدريب كجزء فى العملية التعليمية قد أخذ فى الاعتبار منذ عهد حديث ، ولكن ما نعنيه ليس التدريب المقصود لذاته ، بل مساهمته فى التعلم المبنى على الفهم والذى يهدف ليكون وظيفيا للفرد .

ولتحقيق نفع أكبر لابد أن يستخدم التدريب بأسلوب فنى . وهذا ليس اسلوبا سهلا أو آليا أو مصاغا طبقا لنمط معين ـ ولكن يتطلب مستوى عاليا من الفطنة لمعرفة متى يمكن التطبيق وأين وكيف والى أى مدى » .

وفى دراستنا هذه لن نتعرض الى جدل فلسفى عما نعنيه بالمهارات، ولن ندخل فى تعاريف لا طائل تحتها . ولكننا سنقتصر هنا على المهارات الأساسية فى الرياضيات أىالاجراءات التى تقوم بها فى الموضوعات الرياضية المختلفة مثل العمليات الحسابية والجبرية ـ وهذه المهارات يجب أن يتقنها التلميذ بدقة وسرعة أى أن المهارة هى هذا الجزء من المعرفة الذى يمكن أن نشير اليه بـ « اعرف كيف » ويمكن كذلك وصفها بأنها القدرة على حل التمارين الروتينية . ولن نتعرض فى دراستنا هذه الى المهارات ذات الرتبة العالية مثل البرهنة على النظريات أو حل المسائل وكلها مهارات تفكير . بل سنقتصر هذه الدراسة على المهارات الأساسية التى هى فى أول السلم التعليمى .

**وهدف هذه الدراسة** هو وضع بعض القواعد أو الأسس التى نرى وجوب مراعاتها اثناء التدريس حتى يمكن تنمية المهارات الرياضية الأساسية عند التلاميذ .

وهذه القواعد المقترحة لتقديم الأساليب الفنيـة فى تنمية المهارات والتى سنناقشها فى هذه الورقة هى :

١ ـ تكوين الفهم قبل المهارات .

٢ ـ تجنب التدريبات الروتينية الآلية .

٣ ـ تشجيع ومكافاة الابداع .

٤ ـ مراجعة المهارات كلما دعت الحاجة الى ذلك .

٥ ـ استخدام افكار جديدة لتثبيت المهارات .

٦ ـ ربط المهارات الجديدة بالمهارات التى سبق تعلمها .

٧ ــ تطبيق مبدأ التعليم الفردى .

٨ ــ الاستفادة من الأخطـــاء .

٩ ــ تحليل كل الجوانب الممكنة للمهارة .

١٠ــ اثارة الحماس .

والآن سنتناول كل قاعدة بالمناقشة .

**اولا ــ تكوين الفهم قبل المهارات :**

لقد اصبح القول بأن تنمية القدرة على الفهم لا بد أن يسبق تنميـــة المهارات ــ قولا معادا . ومع ذلك فان كثيرا من التلاميذ لا يزالوا يدرسـون الرياضيات عن طريق تعلم كيفية اداء عمليات محددة مع الاهتمام القليـــل بالمعنى . واذا كنا نؤمن بنتائج ابحاث علماء النفس وعلماء التربية فلابد ان ننمى المهارات الجديدة مع الاهتمام بالمعنى بقـــدر الامكان حيـــث اننا نؤمن بالمسلمة القائلة بأن اداء التلميذ يكون أفضل اذا تمـــكن من فهم ما يعمله والهدف من هذا العمل . وهذه حقيقة بالنسبة لكل الدارسين وخصوصا الطالب الضعيف . وبالرغم من ان التعلم ربما يأخذ وقتا أطول عند تكوين المهارات بهذه الطريقة ، ولكن النتيجة النهائية تكون رائعة وتكون التمكن المطلوب عند التلميذ ( الدارس ) .

**وفيما يلى بعض الأمثلة :**

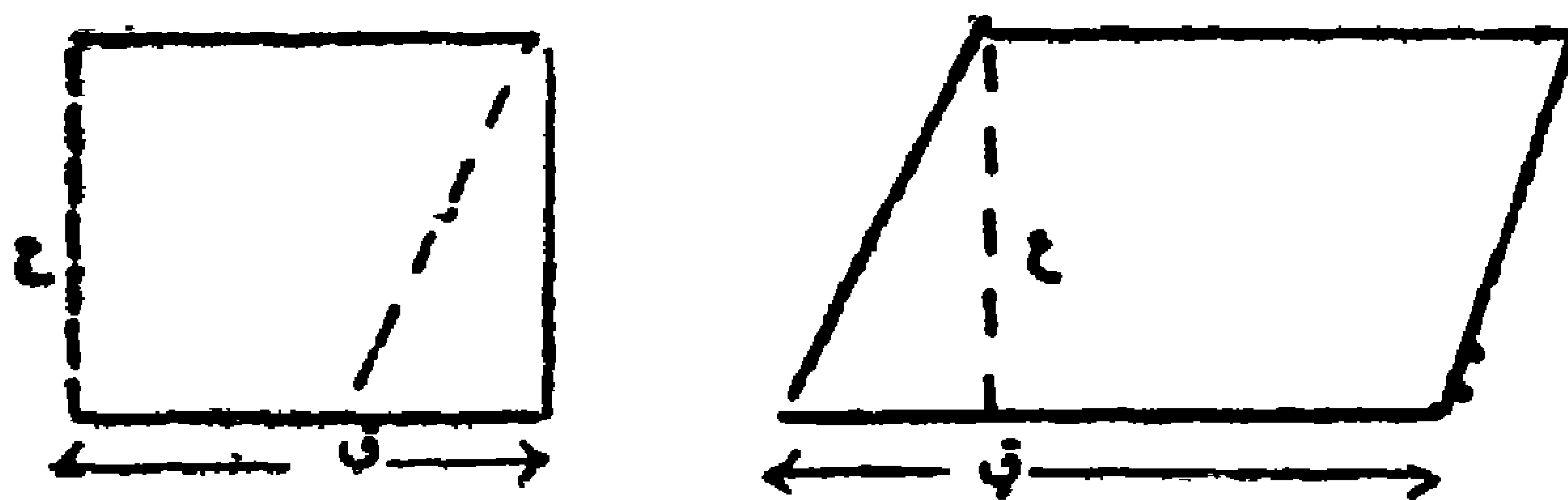
**مثـــال (١)** : يمكن تدريس قانون مساحة متوازى الاضلاع فى فصل بالمرحلة الاعدادية بالطريقة الآتية :

(أ) أن يقول المدرس لتلاميذه أن قانون المساحة هو م = ق ع حيث م ترمز الى المساحة ، ق القاعدة ، ع الارتفاع ــ ويتبع ذلك باعطاء عـــدة مسائل تتضمن تعويضات فى القانون .

أو بالطريقة الآتية : وهى أكثر ديناميكية :

(ب) أن يخصص حصة بالمعمل حيث يطلب من التلاميذ اكتشـــاف القانون الخاص بمساحة متوازى الاضلاع عن طريق تحويل ملائم وهـــو تحويل المتوازى الاضلاع الى مستطيل كما فى الشكل الآتي :

حيث نجد ان مساحة المستطيل هى نفس مساحة متوازى الاضلاع .




( شكل ١ )

ان مثل هذه الخبرة قد تستغرق وقتا لا بأس به من الدارس ولكن هذه الخبرة لا ينساها التلاميذ بسرعة . فالاساليب المعملية فعالة فى تثبيت المهارات .من غير شك لا يوجد وقت كاف لتنمية كل المهارات بالاساليب المعملية أو بطرق الاكتشاف ، ولكن لابد ان يعطى الاهتمام الكافى لهذه الطرق حتى يمكن تعويد التلاميذ على القيام بهذه الاكتشافات بأنفسهم .

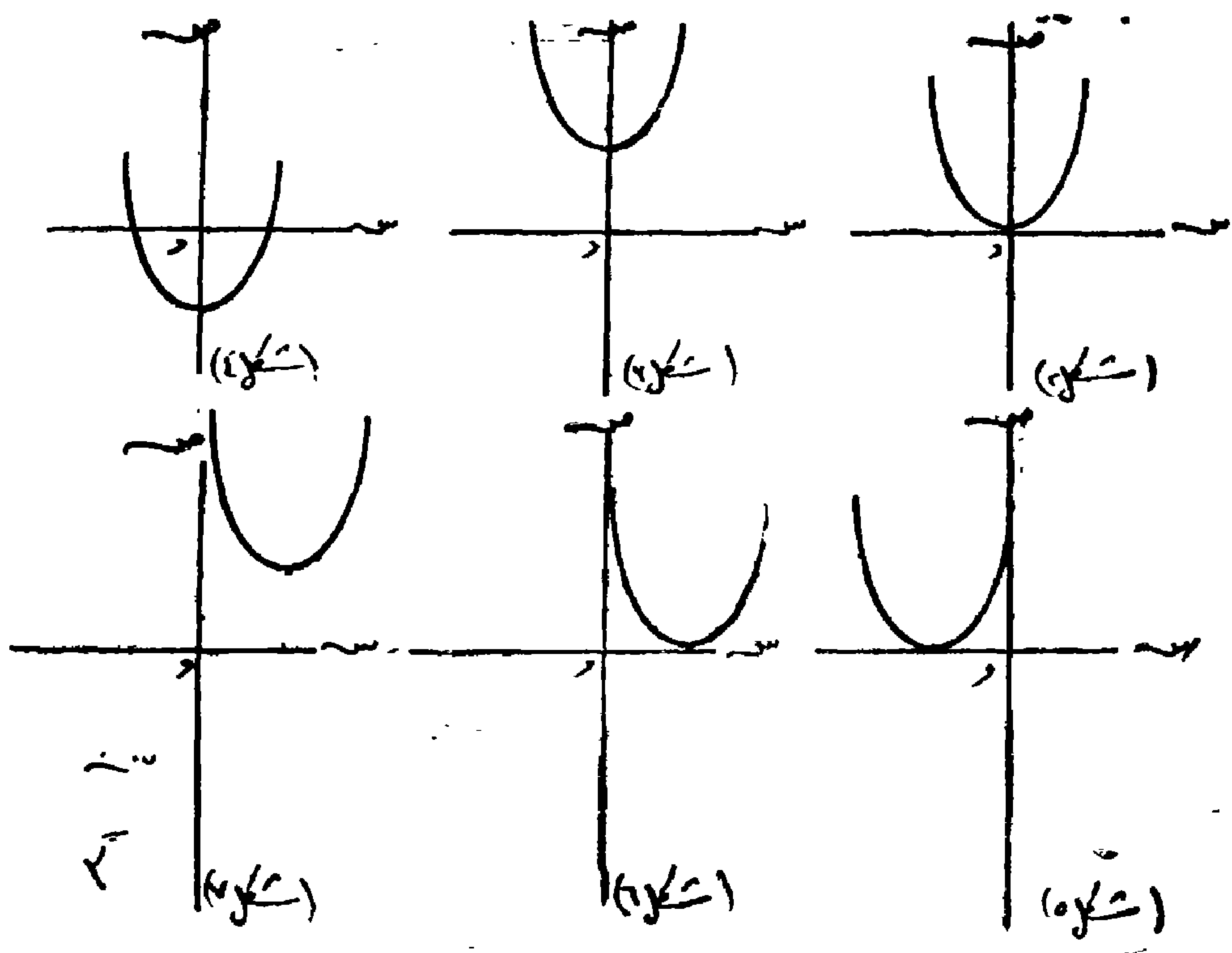
**مثال (٢)** : اذا اردنا ان نعلم التلميذ مهارة تكميل المربع — فان احدى الطرق لتوضيح ذلك :

( أ ) هو عرض كثير من الأمثلة التوضيحية وان يطلب من التلميذ التدريب على عدد كبير من التمارين .

(ب) طريقة أخرى تهدف الى جعل التلميذ يدرك اهمية القدرة على كتابة المعادلة التربيعية على الصورة الاتية :

ص = ( س — ع )٢ + ك .

وتبدأ العملية التعليمية فى هذه الطريقة بمناقشة رسم دالة الدرجة الثانية بيانيا وذلك عن طريق الانتقالات ( الازاحات ) translations التدوير rotations . انظر الاشكال الآتية (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) :




ففى ( شكل ٢ ) ص = س$^{٢}$ ، فى ( شكل ٣ ) ص = س$^{٢}$ + ١ وفى ( شكل ٤ ) ص = س$^{٢}$ — ١ ولكن فى ( شكل ٥ ) ص = (س + ١)$^{٢}$ وفى ( شكل ٦ ) ص = ( س — ١ )$^{٢}$ أما فى ( شكل ٧ ) ص = (س — ١)$^{٢}$+١

وعلى ذلك نجد ان الطالب يستطيع رسم الدالة التربيعية التى على صورة :

ص = ( س — ع )$^{٢}$ + ك

وذلك بازاحة الشكل ارتفاعا وانخفاضا أو يمينا أو شمالا تبعا لقيم ع ، ك. كما يمكنه معالجه مسائل على الصورة ص = — (س — ع )$^{٢}$ + ك وذلك بالقيام بالتدوير المناسب .

ثم ننتقل الى كيفية رسم الدالة التى على الصورة ص = س$^{٢}$ — ٤ س + ٧ (١) .

وعند هذه النقطة يكون الطالب على استعداد لتعلم مهــارة اكمال المربع .

وعندما يستطيع أن يعيد كتابة (١) على الصورة الآتيــة :

ص = ( س — ٢ )٢ + ٣

يستطيع ان يرسم الشكل البيانى للدالة .

وحيث انه وجد الدافع للمهارة فان التعلم يسير اسرع وبدقة وكفاءة اكثر . لأن الطالب يريد ان يكون قادرا على اكمال المربع ليحقق اهــدافا أخرى .

ومن الأمور الهامة والتي يجب أن تؤخذ فى الاعتبار :
الاستعداد واهميته فى التدريس ولا ينبغى أن نتغاضى عنه .

**ثانيا — تجنب التدريبات الروتينية الآليــة :**

لابد من التنويع ، حتى يكون التدريب اكثر فعالية . كما لابد أن يصاغ بطريقة تجعل الطالب يفكر فى كل مسألة .

وتشير التجارب التى اجريت منذ عدة سنوات الى ان التلميذ يكتسب مهارات عقلية غير مرنة عندما يطلب منه القيام بأعمال روتينية .

فالتلاميذ يميلون الى اتباع الطرق بدون تفكير، وغالبا يتجاهلون الطرق المباشرة للحل . وذلك لالتزامهم المتزمت بالقوانين .

ومن غير شك فان انماط التفكير غير المرنة تجعل التلميذ لا يدرك المعنى الكامن وراء العملية الرياضية .وكذلك يعرقل نموه الرياضى .

وفيما يلى بعض الأمثلة للاداء غير المرن والتى يمكن حدوثها فى كل فصــل .

**مثــال (١) :**

اذا طلب المدرس من التلاميذ حذف الجذور من المقام لعدد كبير من

الأمثلة وليكن عشرة على الأقل من النوع $\frac{6}{\sqrt{3}}$ ثم يعطى لهم بعض التمارين ويضع بينها مثال مثل $\frac{2}{\sqrt{4}}$ . فمن غير شك فان التلميذ الذى يقوم بضرب البسط والمقام فى $\sqrt{4}$ لا يدرك معنى العملية ووهو يحل المسائل تبعـــا للنمط بدون تفكير .

**مثـــال (٢) :**

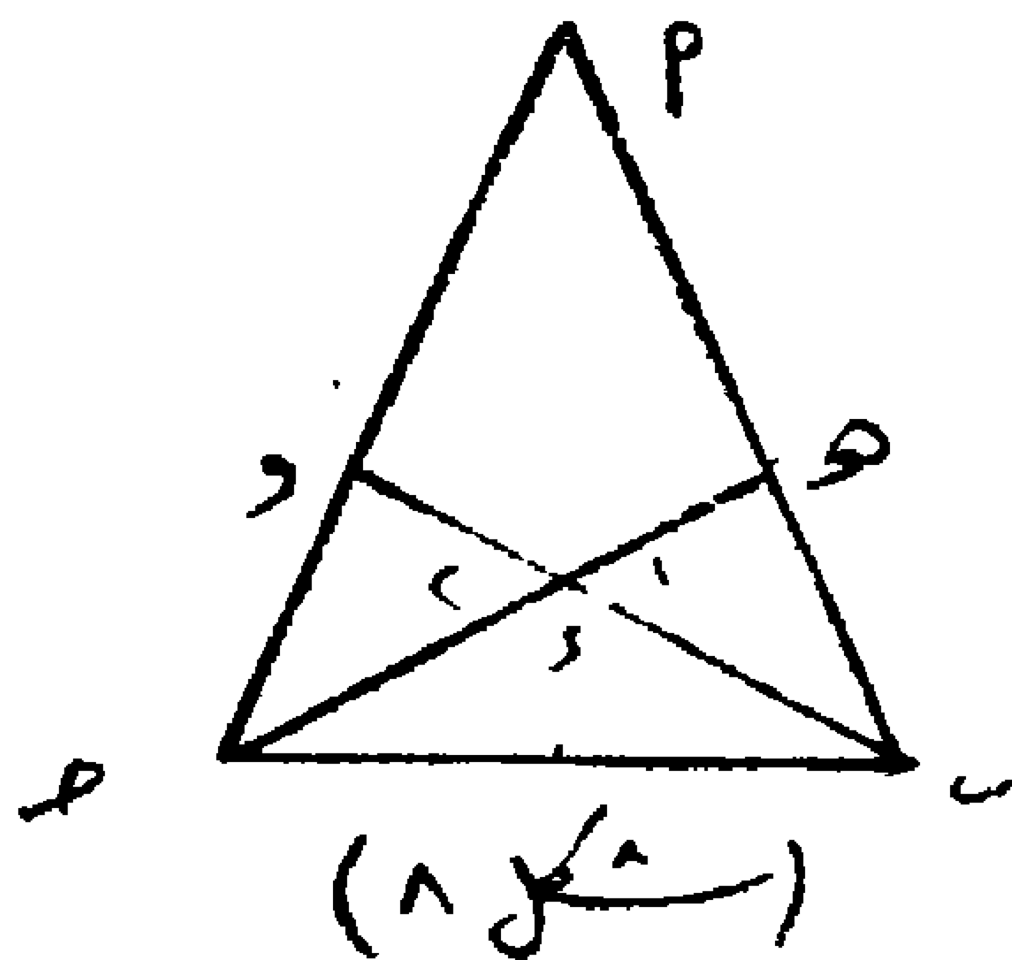
فى حصة الهندسة ، وبعد دراسة التطابق . ومعرفة أنه يمكن اثبات أن بعض الأجزاء المتقابلة فى المثلثات تكون متطابقة ، اذا أثبتنا تطـــابق المثلثات التى تحتوى هذه الاجزاء . فاذا أعطيت بعد ذلك مسألة كالآتى :

المعطيات : $\overline{أب} = \overline{أجـ}$

$\overline{جـ هـ} \cap \overline{ب و} = \{ء\}$

جـ و = ب هـ

المطلوب اثبات ان زاوية $\hat{1} = \hat{2}$




فالتلميذ الذى لا يدرك أن الزوايا المراد اثبات تطابقها تكون متقـــابلة بالرأس . ويحاول اثبات تطابق المثلثات . فهو يتبع الطريقة روتينيـــا دون تفـــكير .

وللاسف فكثير من الكتب الدراسية المقررة تدعم هذا النوع من التفكير بتقديم التدريبات والتمارين فى مجموعات متشابهة لمهارة واحدة . وعلى ذلك عند تعلم التلميذ لهذه المهارة فانه يقوم ببذل جهد عقلى أوتوماتيكيا لاداء التمارين المطلوبة . ومن غير شك قد يتعلم المهارة المطلوبة اثناء أداءالتدريبات ولكن هذا الاداء قد لا يضيف شيئا للفهم الرياضى . وبالاضافة الى ذلك فان المهارات التى يتعلمها التلميذ بهذه الطريقة قد تنسى بسرعة .

ولكي يتجنب المدرس غرس مثل هذا النوع من التفكير عليه أن ينوع مادة التدريب وأن يقلل من التدريبات الروتينية المتشابهة وعلى التلاميذ ان يقبلوا احتمال وجود عدد من التدريبات التي تتضمن نوعا خاصا من التفكير .

فمثلا يمكن أن يوضع فى وسط مجموعة من المسائل التى تتطلب رسما بيانيا لدوال تربيعية . مسألة مثل ص = $س^2$ — ٥ ١ س ١ + ٦ .

أو مسألة كالتى ذكرت فى ( مثال ١ ) .

مثل هذه التدريبات المتنوعة والتى تجبر التلميذ على التوقف والتفكير فى كل مسألة قد تجعل عملية التعلم تسير ببطء ولكن النتيجة النهائية تكون عظيمة عندما يفكر التلاميذ أثناء اكتساب المهارة .

وبالاضافة الى ذلك فان التدريباتتمهد لتنمية مهارات جديدة .

**ثالثا — تشجيع ومكافأة الابداع :**

فى كثير من الاحيان ، يكون هم المدرس الاسراع بتنمية المهارات ، فينتظر ان يؤدى التلاميذ هذه المهارات بطريقة خاصة ولا يحتمل اى تصرف من التلاميذ مع توقع أن يكون الاداء فى صورة خالية من الاخطاء ان المهارات يمكن تنميتها فى ظل هذه الظروف الصارمة ، ولكن هذه الاساليب تعوق الخلق والابداع ، ومثل هذه الصفات لها الأهمية الأولى فى الرياضيات .

والمدرس الحكيم يمكنه البحث عن المسائل التى تتيح الحلول الابداعية وان يضمنها مجموعات من التمارين . وان يشجع التلميذ على اظهار قدراته الابداعية ، وألا يطلب منه أن يتبع نماذجا موضوعة أو أنماطا محددة .

ان تنمية المهارات لا بد أن تتيح الفرص للحلول البديلة ، فمثل هذه الخبرات تؤدى فى النهاية الى التفوق والتمكن الرياضى . وفيما يلى مسألة وردت فى مجموعة تمارين عن المتباينات :

$$\frac{٦}{س^{٢} - ٢} > ٣$$

نجد أن معظم التلاميذ يقومون بضرب طرفى المتباينة فى $س^٢ - ٢$ ثم يعالجون كل حالة من الحالتين الآتيتين كل على حدة: (أ) عندما $س^٢ - ٢ > ٠$

، (ب) عندما $س^٢ - ٢ < ٠$

ثم يصلوا الى الحل بطريقة مباشرة ولكنها مطولة .

ولكن اذا فكر احد التلاميذ فى طريقة اخرى بأن قال : اذا كانت $س^٢ - ٢ = ٢$ فان

$$\frac{٦}{س^٢ - ٢} = ٣$$

وعلى ذلك ($س^٢ = ٤$ فان $س = ٢$ أو $س = - ٢$)

واذا كبر المقام فان قيمة الكسر تقل . وعلى ذلك اذا كانت

$$س^٢ - ٢ > ٢ \text{ فان } \frac{٦}{س^٢ - ٢} < ٣$$

وعلى ذلك $س^٢ > ٤$ فان $س > ٢$ أو $س < - ٢$

واخيرا ، اذا كان المقام سالبا ، فان قيمة الكسر تكون اقل من ٣ أى اذا كان $س^٢ - ٢ < ٠$ فان

$$\frac{٦}{س^٢ - ٢} < ٣$$

وعلى ذلك عند $س^٢ < ٢$ فان $- \sqrt{٢} < س < \sqrt{٣}$

ويكون الحل النهائى هو :

$$\{س | س < - ٢\} \vee \{س | - \sqrt{٢} < س < \sqrt{٢}\} \vee \{س | س > ٢\}$$

فمثل هذا التلميذ لم يتبع الاجراء المتوقع . ومع ذلك فقد أظهر القدرة على ادراك معنى المسألة بنوع من الابداع يستحق الثناء .

والثناء من الأمور الهامة فى العملية التعليمية . وهو من الحاجات الأساسية للمراهقين . ولكن مما يؤسف له أن هذه الحاجة لا تشبع غالبا فى حصة الرياضيات . ومن غير شك أن الدارس الضعيف فى حاجة الى التشجيع المستمر . ولهذا فان المدرس عليه أن يعمل على تنمية المهارات بتدعيم الاجابات الصحيحة العادية والمبتكرة على حد سواء .

**رابعا ـ مراجعة المهارات كلما دعت الحاجة الى ذلك :**

ان انسب الأوقات للمراجعة والتدريب على المهارات الأساسية هـو عند شعور التلميذ بعدم قدرته على معالجة موضوع معين وذلك بسبب ضعفه فى مهارة اساسية . فمثلا قد يجد التلميذ صعوبة فى حل المعالات الجبرية وذلك لصعوبة اجراء العمليات على الاعداد الصحيحة مثل امكانية حل نظام المعادلات الآتيـة :

٣ س + ٢ ص = ١٢

٣ س ـ ٧ = ٨

وذلك لعدم قدرته على حل هذه المسألة بالطرح

٢ ـ ( ـ ٧ ) = ▱

والأنسب هنا التوقف وعمل مراجعة سريعة واعطاء التدريبات المتعلقة بعمليات جمع وطرح الاعداد الصحيحة .

وبهذا يظهر التلميذ اهتماما لمراجعة الحقائق الأساسية ليحقق نجاحا فى مهارة جديدة . وعنـدما تكون الدوافع عالية يمكن اعطاء التدريبـات بدون اى نوع من التكلف .

**خامسا ـ استخدام أفكار جديدة لتثبيت المهارات :**

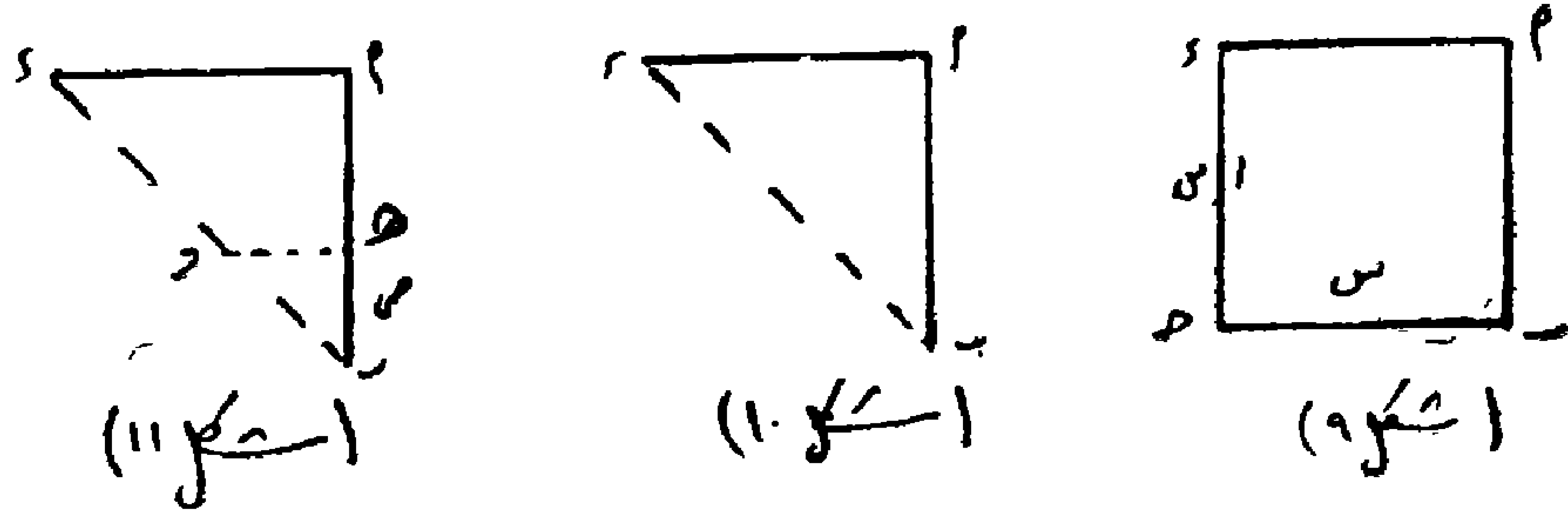
هاجم المربون التدريب على مر السنين ، عندما كان التدريب من أجل التدريب . وشب الدارسون يمقتون الرياضيات بسبب الساعات الطـويلة التى يقضونها فى التدريبات الروتينية المملة عديمة المعنى .

ولذلك فان فن التدريس يملى على المدرس أ نيستخدم طرقا متنوعة لتثبيت المهارات وخلق فرص ممتعة للتدريب . وفيما يلى بعض المقترحات ، ويستطيع المعلم ان يبتكر العديد سواها .

**مثـال (١) :**

يمكن ربط المهارة احيانا بحدث غير عادى حتى لا يمكن نسيانها بسهولة فمثلا ليس من المحتمل أن ينسى الطالب كيف يحلل الفرق بين مربعين اذا تمت العملية فى موقف معملى اى بأسـلوب عملى . فيمكن اعطـاء كل طالب

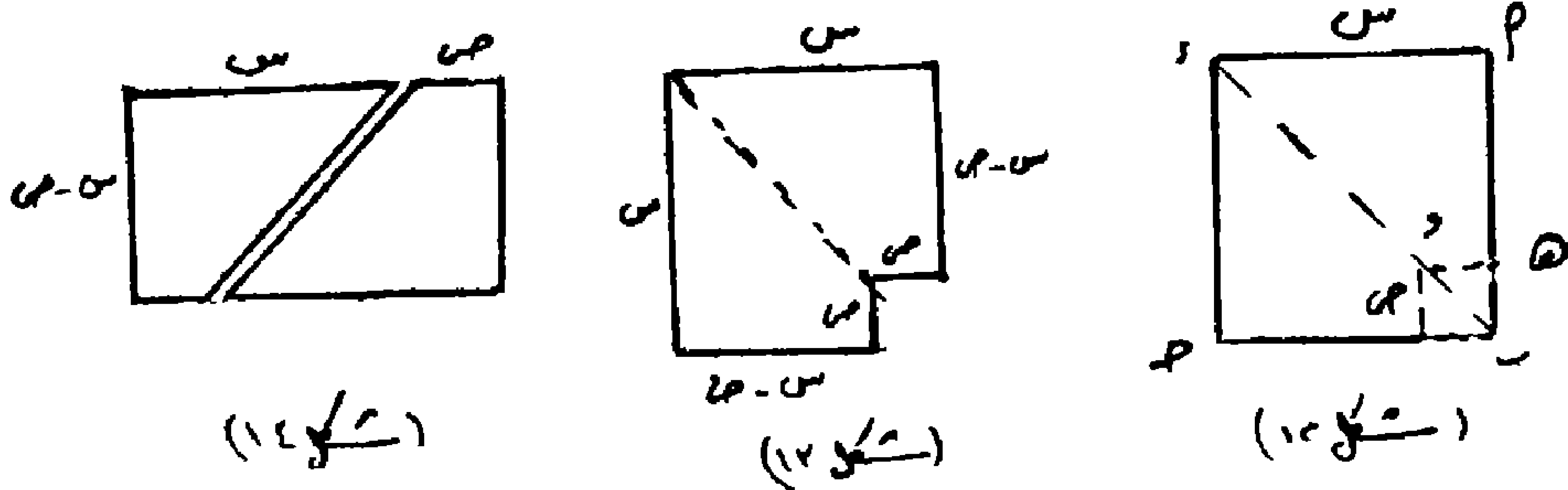
مربعاً من الورق كما هو موضح ( بالشكل ٩ ) . بحيث تكون مساحة المربع س٢ . ويطلب منه أن يتبع الخطوات الآتية :




يثنى الورقة على القطر ب د ( شكل ١٠ ) ثم يثنى طرفها عند هـ و ويقص الورقة على هذا المستقيم .

فاذا فرضنا أن ب هـ = ص فيكون مساحة المربع الصغير = ص٢ ثم نقص على المستقيم د و لتنقسم الورقة الباقية الى قسمين . كما فى ( شكل ١٣ ) يعاد تنظيم جزئى الورقة كما فى ( شكل ١٤ ) وهذا الشكل يثبت أن :

س٢ — ص٢ = ( س — ص ) ( س + ص )




**مثـــال (٢) :**

ان المسابقات المحددة بوقت والالغاز والالعاب وغيرها من الاساليب الترويحية — اذا أحسن استخدامها — تكون ملائمة لتنمية المهارات .

ومن أمثلة ذلك لعبة «ما هو القانون ؟» وتتلخص اللعبة فى أن يبدأ التلميذ اللعبة بذكر رقمين ويجيب المدرس برقم وعلى التلميذ معرفة — القانون — الذى يحكم اجابة المدرس . فلو فرض أن التلميذ ذكر الرقمين ( ٢ ، ٣ ) وكانت اجابة المدرس (٦) فقد يستطيع التلميذ أن يخمن سريعا أن القانون هو ضرب الرقمين . ولكن اذا رد عليه المدرس بأن هذا خطأ وطلب من

ألتلميذ المحاولة مرة أخرى ، فاذا حاول التلميذ بالرقمين ( ٣ ، ٧ ) ويحصل على أن الاجابة ١١ . عندئذ وبعد عدد قليل من المحاولات الأخرى يستطيع أن يعرف أن القانون الصحيح هو أن ( أ ، ب ) تعطى أ + ب — ١ ومن غير شك ممكن أن يعد المعلم عدة لعب مختلفة وذلك بتغيير القانون وبذلك يدرب التلاميذ على المهارات المختلفة بطريقة ممتعة محببة الى نفوس التلاميذ ومختلفة عن التدريب الروتينى .

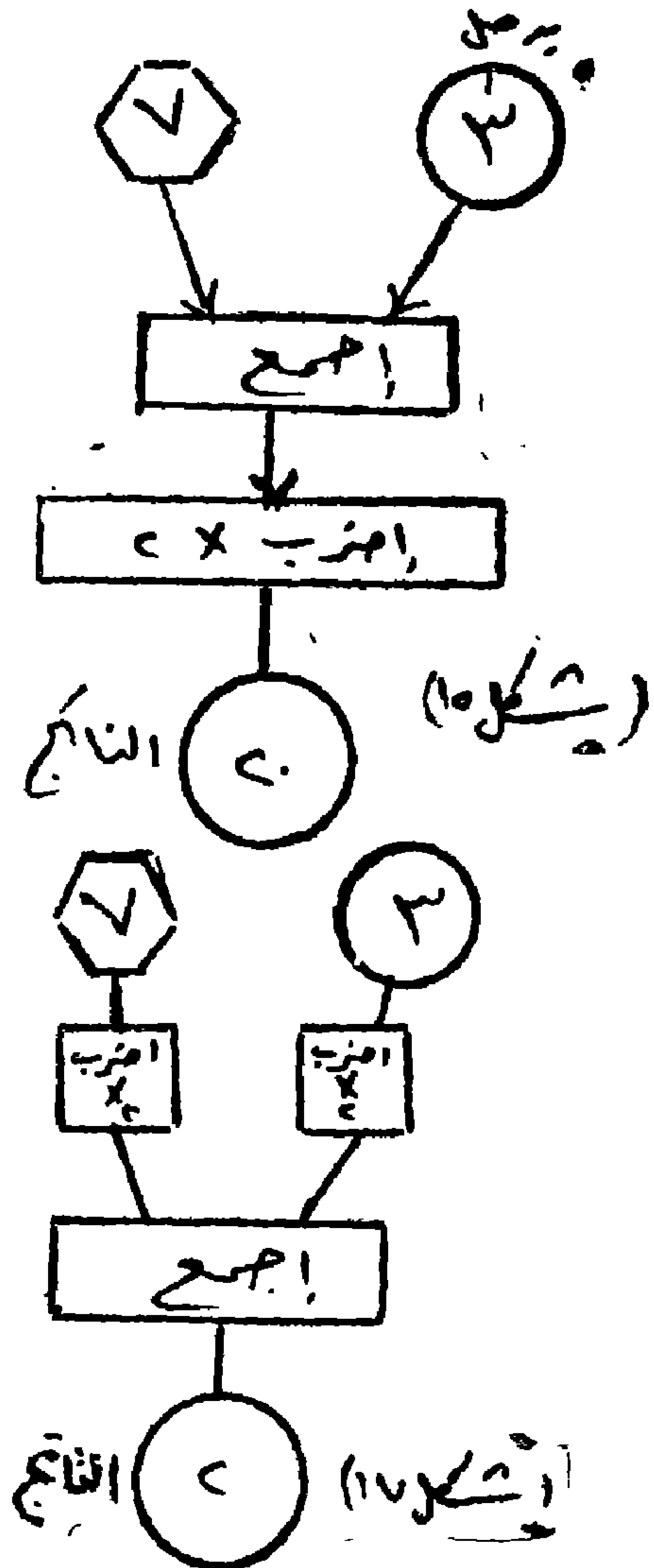
**مثـــال (٣) :**

ان استعمال حاسبات لتنمية المهارات يكون عظيم القيمة وخصوصا مع الطالب الضعيف . مثل آلة المدخلات والمخرجات ( شكل ١٥ ) . فاذا وضع ٣ و٧ فى الآلة ، يتم جمعهما . ليكون الناتج ١٠ ، وفى الخطـــوة ٢ فيكون الناتج يضرب الناتج فى ٢٠ ويمكن تلخيص هذا الاجراء الذى اتبعته الآلة فى المعادلة الآتية :

( + ) × ٢ أو ٢ ( س + ص )

وهكذا يمكن ادخال المتغيرات .

ويمكن وضع هذا التدريب فى جدول كما فى ( شكل ١٦ ) .




| س | ص | س + ص | ٢ (س + ص) |
|---|---|---|---|
| ٣ | ٧ | ١٠ | ٢٠ |
| ٥ | ٢ | | |
| —٣ | ٤ | | |
| —٢ | —٣ | | |

( شكل ١٦ )

| س | ص | ٢ س | ٢ ص | ٢ س + ٢ ص |
|---|---|---|---|---|
| ٣ | ٧ | ٦ | ١٤ | ٢٠ |
| ٥ | ٢ | | | |
| —٣ | ٤ | | | |
| —٢ | —٣ | | | |

( شكل ١٨ )

ويمكن مقارنة هذا البرنامج مع البرنامج فى (شكل ١٧) ، (شكل ١٨) ، وهذا يؤدى الى تكوين المفاهيم والمهارات التى تتضمن خواص التوزيع .

وفى نفس الوقت يستطيع التلميذ مراجعة مهارات الحساب الأساسية ضمنيا .

## سادسا – ربط المهارات الجديدة بالمهارات التى سبق تعلمها :

يعتبر تدعيم المهارات مشكلة هامة فى التدريس . فنحن نعلم أنه ليس من الممكن أن نفترض أن تدريس المهارة يقف عند هذا الحد .

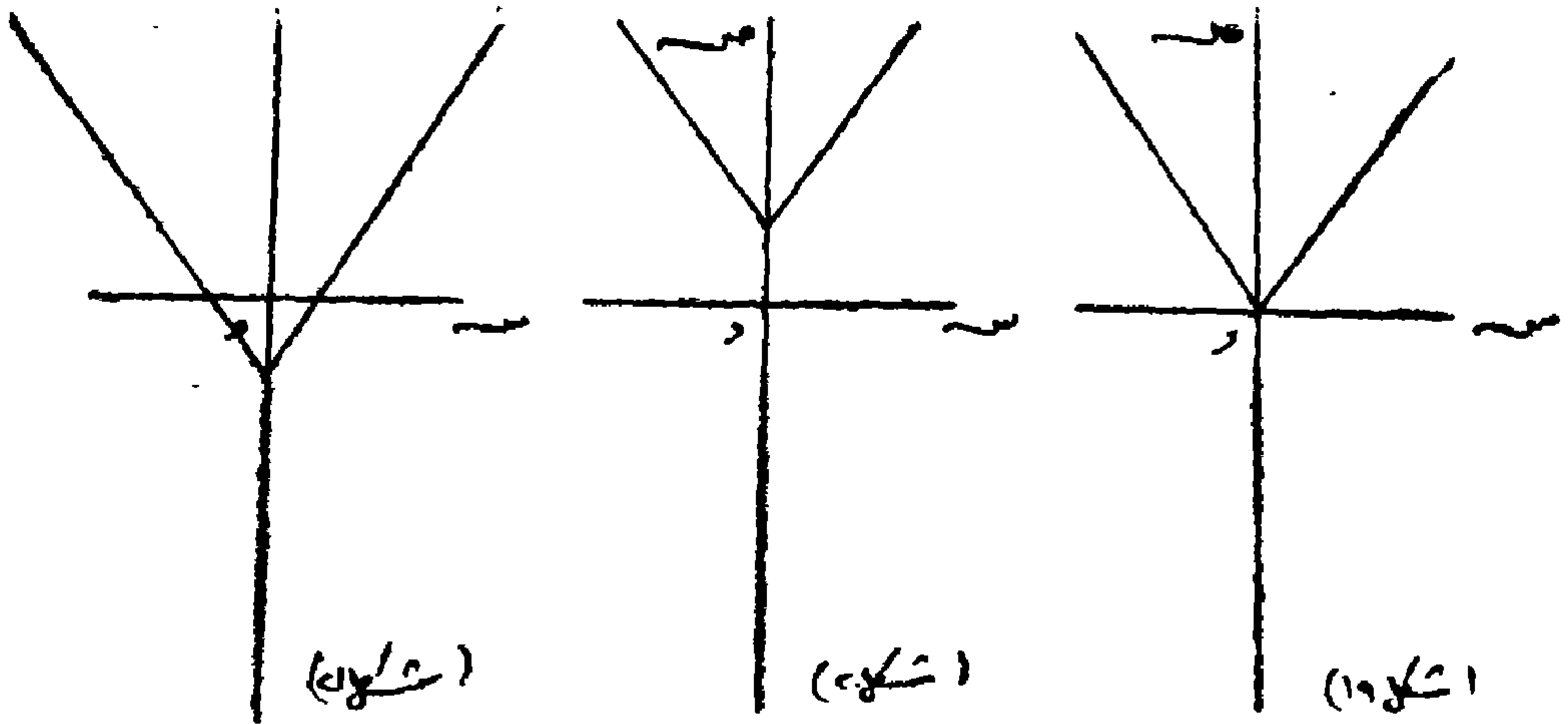
ولقد نجح كثير من المدرسين فى تنظيم الواجبات المدرسية على أساس حلزونى حيث يتضمن كل درس تمرينات عديدة من وحدات سابقة وتختلف من يوم الى آخر . فمثلا فى درس تحليل المقدار الثلاثى قد يتضمن الحالات السابقة التى سبق دراستها مثل تحليل الفرق بين مربعين وتحليل مقدار مربع كامل .

ويمكن عمل تدريبات عديدة مشابهة فى الفصل . فعند تدريب التلاميذ على ضرب الاعداد الصحيحة يمكن أيضا ادخال مسائل الجمع والطرح . وفى مجموعة المسائل التى تتناول حساب المقياس يمكن ادخال عدد من التدريبات عن الأنظمة العددية . وهذا يكون بمثابة مراجعة للمهارات الأساسية .

وينبغى التأكيد على الموضوعات المتكاملة عندما تتاح الفرصة لذلك حتى يستطيع التلاميذ أن يتعلموا تقدير قيمة التركيب الرياضى .

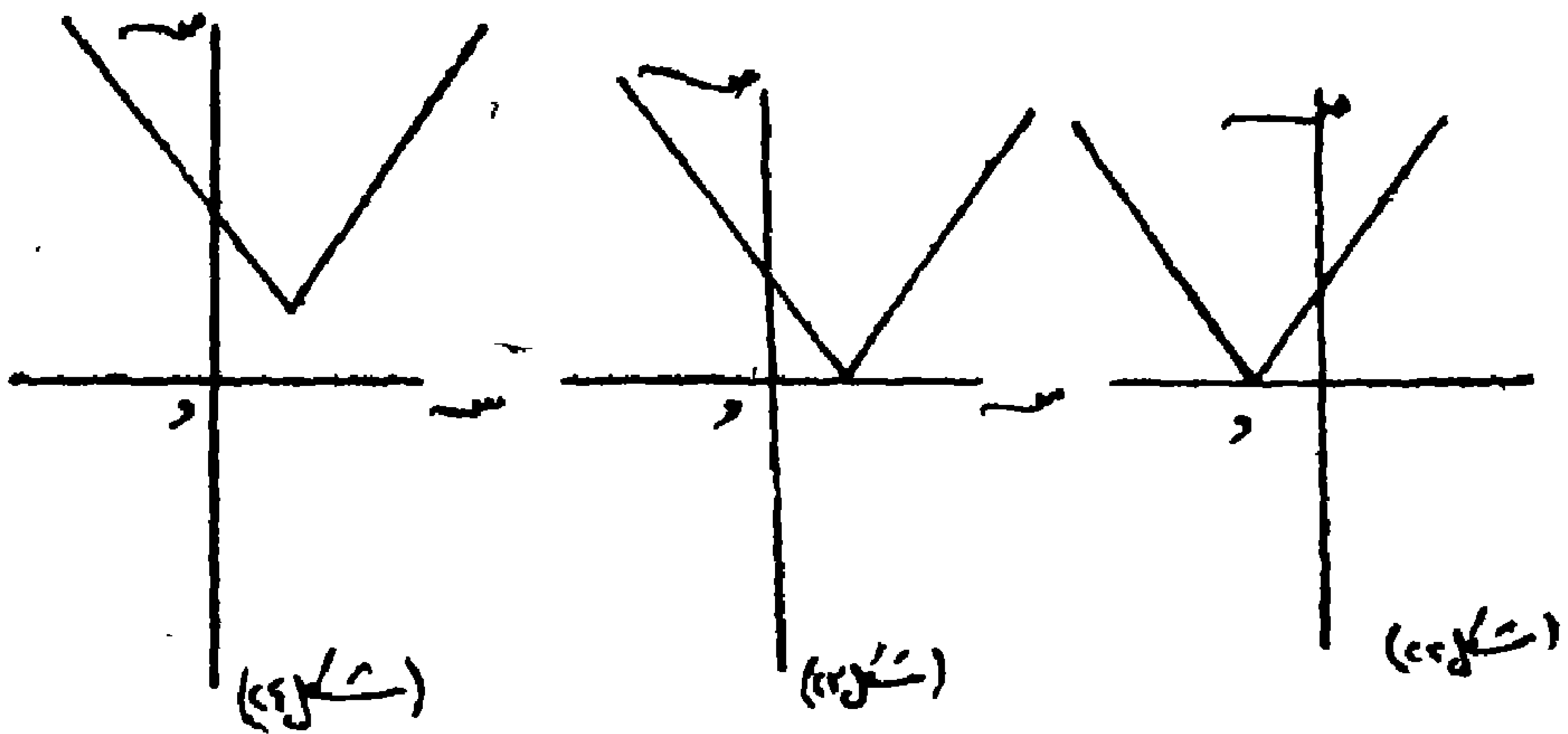
فمثلا فى مادة الجبر فى المرحلة الثانوية ، نجد انه من الأمور الهامة التأكيد على رسم الاشكال البيانية graphing باستخدام الازاحة ( الانتقال ) والدوران . فيمكن ربط رسم الاشكال البيانية لدوال الدرجة الثانية التى سبق ذكرها برسم الاشكال البيانية لدالة القيمة المطلقة .

والمقارنة تكون واضحة ممتعة ومعبرة بالنسبة للتلاميذ . ويمكن عرضها باستخدام جهاز العرض فوق الرأس overhead projector




وشكل (١٩) يبين شكلا توضيحيا ( ص = ا س ا ) ، ثم تزاح الى أعلى بمقدار وحدة لتبين ص = ا س ا + ١ ( شكل ٢٠ ) . ثم تزاح الى اسفل بمقدار الوحدة لتبين ص = ا س ا — ١ ( شكل ٢١ ) .

واذا كانت الازاحة الى اليسار بمقدار الوحدة كانت الدالة ص = ا س + ١ ا كما فى ( شكل ٢٢ ) .واذا كانت الازاحة الى اليمين بمقدار الوحدة كانت الدالة ص = ا س — ١ ا كما فى ( شكل ٢٣ ) .اما ( شكل ٢٤ ) يبين الشكل عندما حدثت له أزاحة بمقدار الوحدة الى أعلى ومقدار الوحدة الى اليمين . وتكون الدالة ص = ا س — ١ ا + ١.



## سابعاً — تطبيق مبدأ التعليم الفردى ( العناية بالفروق الفردية ) :

المناداة بمبدأ التعليم الفردى أمر يسير ، لكن تنفيذه أكثر صعوبة . ولكن هذه الصعوبات لا تقلل من اهمية المبدأ . وكثير ما يثير الملل التلاميذ من اعطائهم تدريبات كثيرة فى موضوع يجيدون اداءه . ومما لا شك فيه أن قدرا ضئيلا من التدريب على أى مهارة يكون ملائما لكل تلميذ .

ويجب أن تكيف التدريبات مع حاجات التلاميذ — بل يجب أيضا ان تكون نابعة من ذاتهم كلما أمكن . ولهذا ينبغى على المدرس أن يعد مجموعة من التدريبات المتدرجة فى الصعوبة والمتنوعة حتى يستطيع كل تلميذ أن يختار منها ما يلائم احتياجاته . ويمكن أن تتضمن بعض التدريبات مؤشرات ليتخطاها التلميذ اذا كان قد تمكن من اجتياز تدريبا تسابقة بنجاح .

## ثامناً — الاستفادة من الأخطـــاء :

جميع مدرسى الرياضيات تواجههم مشكلة الاخطاء الأساســـية التى يقع فيها التلاميذ مثل :

$$\text{أ}^{٢} + \text{ب}^{٢} = (\text{أ} + \text{ب})(\text{أ} + \text{ب})$$

$$، \quad \frac{\text{٢س} + \text{ص}}{\text{س} + \text{ص}} = ٢ \quad ، \quad \frac{\text{س} + ٣}{\text{ص} + ٣} = \frac{\text{س}}{\text{ص}}$$

وعند ملاحظة مثل هذه الاخطاء ينبغى التوقف وتدريس المهارة مرة اخرى بأســـلوب ذى معنى للتلاميذ . وقد يكون من الأفضـــل التخلص من السبب .

ومن غير شك فان المهارات يمكن تعلمها بفاعلية والاحتفاظ بهـــا اذا درست من وجهات نظر متعددة . وبالاضـــافة الى ذلك فان تقديم طـــرق متعددة للحل يجعل التلميذ أكثر اطمئنانا أثناء عملية التعلم .

## تاسعا — تحليل كل الجوانب الممكنة للمهارة :

عند الاعداد لتعليم مهارة ما ينبغى على المعلم أن يدرس الموضوع من جوانبه المختلفة . فيعدد المصادر المحتملة لاخطاء التلاميذ حتى يمكن اتخاذ الاجراءات اللازمة لمعالجة هذه الأخطاء فى الفصل فيقوم بفصل كل مهـــارة

على حدة من المهارات التى تؤدى الى النتيجة النهائية . ويطور الطريقة التى يمكن بها تحليل كل هذه المكونات .

ويمكن استخدام الأساليب المبرمجة بفاعلية . مثل مهارة تبسيط التعبيرات الجبرية التى تتضمن رموزا للتجميع فمسألة كالآتية يبدو من الصعب على التلميذ تبسيطها . ويستطيع المعلم ان يبسط ( يجزىء ) المسألة الى مجموعة من التمرينات التى تتدرج فى الصعوبة مع اضافات قليلة نسبيا .

**المسألة :** ٢ س − ( − س − ٢ ( س + ٣ ) + ٥ )

أحد الأساليب الممكنة هى :

(١) −٢ ( س + ٣ ) = ( −٢ ) ( س ) + ( −٢ ) ( ______ )

= −٢ س − ______

(٢) − س − ٢ ( س + ٣ ) = − س − ٢ س − ______

= ______ − ______

(٣) − س − ٢ ( س + ٣ ) + ٥ = − س − ______ − ______ + ٥

= ______ − ______

(٤) − [ − س − ٢ ( س + ٣ ) + ٥ ] = − [ − س − ______ ______ + ٥ ]

= ٣ س + ______

٢ س − [ − س − ٢ ( س + ٣ ) + ٥ ] = ٢ س − [ − س ______ ______ + ٥ ]

= ٢ س − [ − س − ______ − ______ ]

= ٢ س + ______ + ______

= ______ + ______

وبهذا يكون قد بسط المثال المعقد الى سلسلة من الخطوات البسيطة التى يمكن القيام بها على مراحل صغيرة .

وبعد انجاز العديد من مثل هذه الأمثلة التى يقوم المدرس بتحليل كل خطواتها ومصادر الخطأ المحتملة يستطيع التلميذ أن يواصل العمل معتمدا على نفسه .

## عاشرا ــ اثارة الحماس :

يعتبر تعليم الاتجاهات على قدر كبير من الأهمية فى كل أنواع التعلم، وعلى الأخص عند تعلم مهارة منفصلة فالتلاميذ يميلون الى تعلم المهارات الأساسية عندما يتناول المعلم الموضوع باهتمام وحماس حقيقى . ان تنمية اتجاهات من هذا النوع يعتبر شيئا عظيما وهى أفضل طريقة لتجنب السؤال : ما فائدة كل هذا ؟ ــ اى التشكيك فى قيمة ما يدرسونه .

وهنا نقتبس بتلرورن (Butler and Wrenn, 1960, P. P. 127). فى حماس المعلم :

« ان الحماس ينتقل الى التلاميذ وأن الحماس المعقول المصحوب بكفاءة مماثلة ومستنيرة هو الضمان الوحيد والحقيقى لاثارة اهتمام التلاميذ » .

فالمعلم الذى يتناول الموضوع باهتمام وحماس خالصين يضمن تعليم المهارة للتلاميذ الى حد كبير . وبالاضافة الى ذلك فان هذا التعلم يكون ممتعا وقابلا للتذكر .

ويمكن استخدام المسائل الشيقة وغير العادية لخلق الاثارة والحماس نحو الموضوعات الدراسية . فمثلا معلم الرياضيات الذى يريد تعليم مهارات متعلقة بالنهايات والمتتابعات اللانهائية يستطيع أن يبدأ بمجموعة أسئلة مثيرة للتفكير مثل :

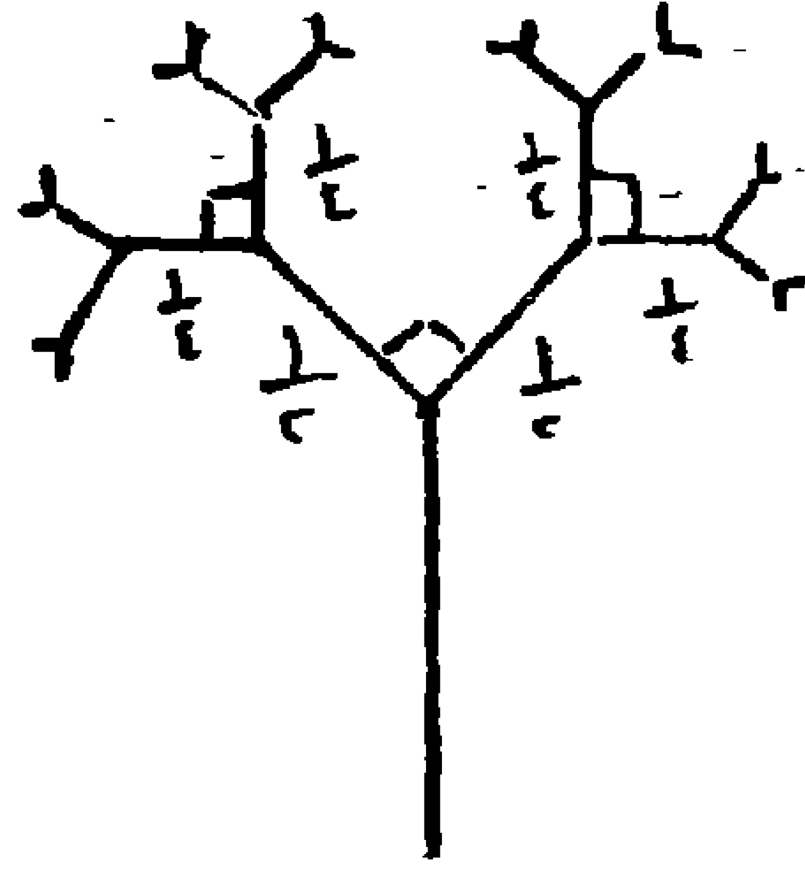
١ ــ كم عدد قطع القروش التى يكون وزنها كيلو جرام ؟

٢ ــ ما وزن مليونا من القروش ؟

٣ ــ كم يكون ارتفاع مليونا من القروش ؟

٤ ــ هل يمكن وضع مليون من كرة السلة فى هذا الفصل ؟ وهل الأمر كذلك بالنسبة لمليون كرة بينج بونج . مليون بيله ؟ مليون قرشا ؟

وبعد هذا الاكتشاف للمفاهيم الخاصة بالاعداد الكبيرة المحدودة ، يستطيع المعلم ان يلفت نظر التلاميذ الى مفهوم اللانهاية باستخدام مسألة الشجرة اللانهائية الموضح فى ( شكل ٢٥ ) .




شكل (٢٥)

حيث تنمو الشجرة وحدة واحدة فى اليوم الأول ، ثم ، فى اليوم الثانى يظهر فرعان لها متعامدان على بعضهما وكل منها تنمو $١/٢$ وحدة ، وفى اليوم الثالث ، يظهر فرعان جديدان فى كل من الفرعين الاساسيين طول كل واحد $١/٤$ وحدة ، وتستمر عملية النمو هكذا الى الأبد .

عندئذ نجد أن افضل طريقة هى أن نتيح الفرصة للتلميذ بأن يستكشف الموقف الذى عرض له من أن نطلب منه حل مسائل محددة . فقد يبحث التلميذ لمعرفة عدد أفرع الشجرة ، الارتفاع والعرض النهائى للشجرة وهكذا . وهذا يساير الرأى الذى عبر عنه فى مؤتمر كمبردج ( ١٩٦٣ ص ٨٠ ) :

« ان كلا من عالم الرياضيات التطبيقية ومخترع البحتة يقضى كثيرا من الوقت والجهد فى « مقابلة الموقف ومحاولة اكتشافه » وليس فقط حل المسائل والمشكلات واثبات النظريات . ولذلك كان من المفيد أن نذكر ذلك للتلاميذ وندعهم يدرسون الرياضيات بهذا الأسلوب بأنفسهم .

**ملخص لما ذكر فى هذه الدراسة :**

لقد تناولت هذه الدراسة التأكيد على دور المسائل الشيقة فى اثارة التعلم لمهارة ما . واهمية العمل على خلق الفرص أمام التلاميذ ليقوموا باكتشافات خلاقة بأنفسهم .

وكذلك على اهمية اتجاه المعلم والذى يعتبر العامل الأول فى تهيئة الموقف وخلق الاهتمام وتوليد الحماس — وكذلك فهو عامل أساسى فى تدريس وتدعيم المهارات باستخدام الأساليب المتنوعة .

وقد وضحنا صعوبة تدريس المهارات وكيف يمكن أن تكون بعيدة كل البعد عن التشويق او الاثارة ، ولكن ولنفس الأسباب فقد ينظر الى تدريسها على أنه نوع من التحدى العظيم .

ولكن فن التدريس يجعل المعلم يعمل مع التلاميذ نحو تحقيق التمكن من المهارات الأساسية بأساليب تجعل العمل مستساغا لكل من المدرس والتلميـذ .

ولا يوجد الآن مجال للتساؤل بشأن أهمية المهارات فواضعو مشروعات المناهج فى كل البلدان الآن يقومون بجهود جديدة بالاعتبـار للتأكيد على اهمية تنمية المهارات حتى البرامج التى عرفت بتركيزها واهتمامها الشديد على تنمية المفاهيم وأساليب الاكتشاف — نجد أنها تصر اصرارا حاسما على أن المهارات لابد أن تصاحب الأفكار .

ولقد تجنبنا المناقشة فى مقدار القدر اللازم من التدريب لتثبيت مهارة معينة ، لأنه ليس هناك قانون معين لتوضيح ذلك ، فكل مدرس وكل فصل وكل تلميذ يحتاج الى قدر يختلف عن غيره . ومع ذلك يمكننا أن نؤكد الحقيقة الآتية : وهى أن قدرا ما من التدريب ضرورى لكل تلميذ . وعرض هـــذه التدريبات بطريقة فعالة هو عمل المدرس ، الذى نأمل أن يسترشد ببعض المبادىء الأساسية التى ذكرت فى هذه الدراسة .

فالهدف النهائى هو تنمية المهارات جنبا الى جنب مع المفاهيم — يقدمها مدرس متحمس بأسلوب ديناميكى خلاق لمجموعة من التلاميذ يتعلمون هذه المهارات ويحتفظون بها .

## المراجـع

Butler, C.H. and F.R. Wren — Teaching of Secondary Mathematics, New York, McGraw-Hill 1960.

Cambridge conference on School Mathematics Goals for Mathematics. Boston Houghton Mifflin 1963.

College Entrance Examination Board, Commission on Math. Program for College Preparatory Mathematics, Princetion, N.J. 1959.

Sultz, Ben. A. «Drill-Practice-Recurring Experience». In the Learning of Matematics, 21st year book, N.C.T.M. Washington, D.C. 1953.

Travers, K.J. et al, Mathematics Teaching, Harper and Row, N.Y. 1977.

# دراسة تحليلية حول تدريس مادة الجيولوجيا في كليات التربية وتطوير مناهجها

**بقلم : الدكتور سعيد على غنيمة**
**كلية التربية ــ جامعة عين شمس**

منذ عام ١٩٦٠ أدخلت مادة الجيولوجيا ضمن مواد التاريخ الطبيعى فى القسم العلمى بكليات التربية بالجامعات . ووضع مناهجها نخبــة من خبــراء التربية والاساتذة المتخصصين ، وكان الهدف من ذلك هو اعــداد معلمين يمكنهم تدريس هذه المــادة فى المدارس الثانوية العامة ، التى سبق أن قررتها وزارة التربية والتعليم على طلاب هذه المرحلة ، وكان هذا القرار حصيلة دراسات مستفيضة قام بها رجال التعليم بالاشتراك مع أســاتذة الجيولوجيا بالجامعات ، اقتناعا منهم بما لهذه المادة من دور كبير فى التقدم العلمى والتكنولوجى فى الوقت الحاضر ، فالجيولوجيا تشمل ضمن فروعها العديدة دراسات فى الثروة المعدنية ، والمعروف أن التقــــدم التكنولوجى يعتمد على وفرة الخامات الاقتصادية الهامة ، وذلك لأن الصناعة الحديثة تعتمد على الطاقة ومصادرها ، والآلة والمواد المستخدمة فى تصنيعها ، ويعتبر الفحم والبترول من أهم مصادر الطاقة ، وخامات الحديد والنحاس والالومنيوم ، وغيرها من المعادن الفلزية الثقيلة تعتبر من أهم المواد اللازمة لتصنيع الآلات مثل السيارات والأجهزة الالكترونية المختلفة وآلات المعدات التى نستخدمها يوميا . وعلى هذا الأساس يمكننا أن نقيس درجة التقدم التكنولوجى فى أى بلد من بلدان العالم بما لديها من مصــــادر طبيعية .

وفى الحقيقة فان العلوم الطبيعية الأخرى ( الكيمياء ــ الفيزياء ــ وعلوم الحياة ) منبثقة من الأرض ومكوناتها ، ولذلك أصبحت دراســــة الأرض ( الجيولوجيا ) ضرورة حتمية يتطلبها التقــدم العلمى الكبير الذى توصل اليه الانسان .

ومن ناحية اخرى يجب على مدرس العلوم أن يكون لديه حصـــيلة معقولة من جميع فروع العلم بما فيها الجيولوجيا ، ولا يمكن أن يكتمل نموه العلمى دون أن يلم بأساسيات هذا العلم .

ودراسة الجيولوجيا ، وأهميتها ، والتقدم السريع الذى حدث لكثير من فروعها قد راعت اهتمام كثير من رجال التعليم فى بلدان كثيرة من العالم، كما أن بعض البلاد النامية قد تنبهت الى أهمية هذا الموضوع ، فخططت لتدريس الجيولوجيا فى مدارس التعليم العام ، ووضعت لها المنـــاهج ، وادخلت كمادة مستقلة . ومن أمثلة هـــذه الدول الكويت ، والجـــزائر ، وغـــيرهما .

ولما كان من أهداف تدريس الجيولوجيا فى المدارس الثانوية ، العمل على تقليل الفجوة بين المرحلة الثانوية والجامعات ، وخاصة هؤلاء الطلبة الذين يلتحقون بأقسام الجيولوجيا بكليات العلوم ، أو بأقسام التعـــدين والبترول بكليات الهندسة ، بعد أن كثرت شكاوى الأساتذة من عدم قدرة الطلبة الجدد على استيعاب هذه المادة مما يشكل صعوبة تدريسها ، لأنه من الصعب جدا أن تتقبل طلاب الجامعة علما لم يسبق لهم الالمام باساسياته ومبـــادئه .

كما أن هذه المادة قد ادخلت حديثا فى أقسام الهندسة المدنية ، وبعض اقسام كليات الزراعة لما لها من ارتباط وثيق بهذه الأقسام ، فهى نختص بدراسة التراكيب الأرضية ، التى لابد أن يعمل المهندس المدنى حســـابها عند تنفيذ اقامة المنشآت الضخمة من كبارى أو قناطر أو سدود أو خزانات، أو فى حالة بناء المبانى ضخمة التى قد تتأثر بهذه التراكيب ، كما ان المهندس الزراعى الذى يعمل فى مجال اصلاح الأراضى ، وخاصة فى المنـــاطق الصحراوية فى حاجة الى دراسة تحليلية للمعادن المكونة للتربة ومقـــدار نفاذيتها ، حتى يمكنه معرفة أحسن الطرق وافضلها فى عمليات اصلاحها ، واختيار أنواع النباتات الملائمة لزراعتها .

هذا علاوة على أن الجيولوجيا تساهم مساهمة فعالة فى اختيـــار احجار البناء ، وصخور الرصف ، وكيفية استخراج المياه تحت الأرضية وحركات الكثبـــان الرمليـــة وغير ذلك مما يهم كل من يعمـــل فى تعمير الصـــحارى .

ولما كانت الجيولوجيا تعتمد فى فهمها اعتمادا كبيرا على الدراسات الحقلية كان لزاما على الطلبة أن يقوموا فى اثناء دراستهم بالمرحلة الثانوية وفى كليات التربية بزيارات المناطق الجيولوجية الهامة ، للتعـرف على الثروة المعدنية فى بلادنا ، واماكن وجود البترول والغاز ، ويشاهدوا على الطبيعة ما يحدث فى المناجم من طرق استخراج الخامات وتركيزها ، وبالاضافة الى ذلك دراسة جميع الظواهر الهامة والتراكيب المختلفة للصخور ، ولما كانت الرحلات العلمية أمرا صعبا لتلاميذ المدارس فى مرحلة التعليم العام ، نظرا لاعدادهم الكبيرة ، ووجود معظم المناطق الجيولوجية الهامة على مسافات بعيدة من موقع المدارس ، وصعوبة المواصلات ، وعدم توافر امكانات الاقامة من ناحية المسكن والمأكل والمشرب ، وعدم توافر الرعاية الصحية فى هذه المناطق ، فان الدراسات الحقلية تكون أمرا بالغ الصعوبة ، وبالاضافة الى ذلك بل وأهم من هذا كله — هو عدم المام المعلم نفسه بكيفية ارشاد التلاميذ على الملاحظات الحقلية ، لأنه لم يسبق له الاشتراك فى رحلات جيولوجية أثناء دراسته فى كليات التربية ، مما يجعله غير مستعد على الاطلاق للقيام بمثل هذه المهام ، ولهذا يتهرب المدرس دائما من تدريس مادة الجيولوجيا .

وعلى اية حال لا يمكن فهم الجيولوجيا فهما صحيحا دون عمل رحلات حقلية كثيرة ، والتدريب على قراءة وفهم الملاحظات الحقلية ، فهى بالدرجة الأولى علم ميدانى ، ولا أتصور أن هناك جيولوجيا دون جمع عينات من الصخور والمعادن والحفريات ، ولا يمكن عمل اية دراسة علمية دون الملاحظات الحقلية .

كما أن هروب طلبة كليات التربية من تدريس مادة الجيولوجيا اثناء تدريبهم العملى ( التربية العملية ) — فى المرحلة الثانوية يعتبر انعكاسا على عدم المامهم بالمادة ، ودليلا قويا على صعوبة فهمهم لها — كما أن المعلمين فى هذه المدارس لا يشجعون الطلبة على تدريسها ، وذلك لأن المعلمين أنفسهم لم تتاح لهم الفرصة للحصول على كثير من مواد الجيولوجيا — ولم يوجد لديهم فى معاملهم العينات الكافية من الصخور المختلفة والمعادن والحفريات اللازمة للدراسات العملية ، وطرق الحصول على هذه العينات

ليس أمرا سهلا . فهى تتطلب القيام بعدة رحلات لجمع العينـــات ـــ وكذلك الاتصال بالمتحف الجيولوجى بالقاهرة ـــ المؤسسات الجيولوجية والتعدينية الأخرى مثل هيئة المساحة الجيولوجية ـــ وشركات الفوسفات والحـــديد والصلب ، وشركات البترول ـــ بغرض الحصول على العينات .

هذه العوامل وغيرها الكثير الذى سوف نذكره فى الأسطر القادمة كانت سببا فى الفشـــل الذريع الذى منيت به تدريس الجيولوجيا فى كل من مدارس التعليم العام ، وايضا فى كليات التربية .

وكان من أهداف تدريس الجيولوجيا بالمدارس الثانوية أيضا هو اعداد ما يسمى بمساعد الجيولوجى ، الذى يمكنه أن يقدم العون له فى دراسته الحقلية والمعملية . وهذا النوع من الفنيين قد نجحت كثير من الدول المتقدمة فى اعداده ـــ ليقوم بتجهيز وتقديم كثير من المعلومات الجيولوجية مثل جمع العينات من المناطق الجيولوجية ، ورسم القطاعات ، وتصويرها ـــ وفى بعض الدول المتقدمة قد تدرب هؤلاء الفنيين على تعريف بعض أنواع الحفريات والمعادن ـــ وبذلك يمكنهم أن يساعدوا الاخصائى فى ما يقوم به من دراسات جيولوجية . ولم تنجح المدارس الثانوية فى اعداد هؤلاء الفنيين ، واذا كانت البلاد فى حاجة ماسة اليهم ، فيكون من الضرورى انشاء مدرسة متخصصة لدراسة الجيولوجيا بشىء أعمق ، على نمـــط المدارس الفنية الأخـــرى ( الصناعية ـــ التجارية ـــ الزراعية ـــ مدارس البريد ـــ معاهد الصيارفة .. الخ ) ، وعلى العموم يتوقف نجاح أى عمل على سلامة الخطة الموضوعة له .

واذا كانت الجيولوجيا بمعناها الشامل هى تطبيق للعلوم الأساسية فى الأرض ، فمن الضرورى أن يكون لدى الطالب الذى يكلف بدراستها معلومات كافية عن هذه العلوم يستعين بها على فهم مبادئها ، وربما كان هذا سببا فى أن رجال التعليم قد قرروا تدريسها فى المدارس الثانوية فقط ، ولم تمثـــل فى مادة العلوم بالمدارس الاعدادية ، ولكن هذه النظـــرة ، وان كانت فى مظهرها نظرة صحيحة الا أن تجربة تطبيقها مدة تقترب من عشرين عاما أثبتت فشلها ، فالجيولوجيا كأى علم آخر لها مبادئها الأولية التى يمكن أن يستوعبها التلاميذ فى جميع مراحل التعليم ـــ وخاصة اذا تعاونت مع فروع العـــلم الأخرى فى فهم وحدات شاملة ، يكمل بعضها بعضا ، حسب الاتجـــاهات

التربوية الحديثة . فمثلا اذا طبقنا المناهج المتكاملة مثل « البيئة » فى الصف الأول من المدارس الاعدادية — فلا يمكن ان نتجاهل دور الجيولوجيا فى هذا الموضوع — فاذا تناولت دراستهم علاقة النباتات بالبيئة ، وكذلك توزيع الحيوانات فى البيئات المختلفة ، وعلاقة البيئة بالنشاط السكانى ، فالجيولوجيا يمكنها أن تقدم فكرة عن المحاجر وما يستخرج منها ، وعلاقة ذلك بالمشكلة السكانية وتصنيع مواد البناء ، والخامات التى تستعمل فى كثير من الصناعات وغيرها ، كما أن البيئة الصحراوية لها سماتها المميزة والجيولوجيا هى التى تختص بدراسة الصحراء بوجه عام فالكثبان الرملية وحركاتها بواسطة الرياح والأخطار الناجمة عنها — من الموضوعات ذات الأهمية البالغة فى دراسة البيئة ، وظاهرة تآكل الشواطىء فى المناطق الساحلية ، والعمل الجيولوجى للانهار والمياه الجارية هى بعض الموضوعات التى لها علاقات بالبيئة .

واذا تضمنت الخطة التعليمية دراسة مناهج فى « الطاقة » بالصف الثانى بالمرحلة الاعدادية — فيجب أن تضم هذه المناهج دراسات البترول والفحم ، والمواد المشعة بالاضافة الى الموضوعات الأخرى مثل طاقة الوضع — وطاقة الحركة ، والطاقة النووية ، والطاقة الحرارية ، والموجات اللاسلكية وغيرها .

وهكذا فى جميع مراحل التعليم العام . يمكن أن تساهم الجيولوجيا بقدر كبير من الموضوعات فى فهم الوحدات المتكاملة الأخرى .

واذا كنا بصدد تغيير فى المناهج بما يتمشى مع التطور الفكرى والحضارى فى ظروفنا الحالية ، فجدير بنا أن نشير الى أن الجيولوجيا يمكن أن توضع فى صور تتناسب مع جميع الأجيال فى مراحل التعليم المختلفة ، وهذه التطورات يجب أن تتم بغرض الملاءمة لكل مرحلة .

اننا لا نستطيع أن نحقق ما نخطط له فى وقت قصير ، وهذه الخطة المقترحة يجب ان نوفر لها جميع عوامل النجاح من حيث الدراسة والتطبيق ، ومن حيث الشمول والنظرة الفلسفية المتكاملة ، من حيث اعداد الامكانات المادية والبشرية . والتعليم فى مصر عامة فى حاجة الى فلسفة واضحة للتربية فى جميع مستويات التعليم ، تنبع من واقعنا وتتفق مع أهدافنا القومية فى خلق مجتمع أفضل .

فالخطوة الأولى هى تغيير كبير فى ما يجب أن يدرسه طالب كليات التربية ليعد نفسه للقيام بتدريس هذه المادة ، ولا بد أن يكون هناك تطور فى مناهج الجيولوجيا ويكون الهدف الأساسى هو تخريج مدرس ناجح لهذه المادة ، وينبغى هنا الاشارة الى خطورة الدور الذى يقوم به المدرس فى مجتمعنا ، وانى أرى انه من الأهمية بدرجة كبيرة أن يشارك المعلمون فى المدارس العامة وكذلك المفتشون والموجهون وخبراء التعليم فى التخطيط لنوعية الدراسة ومناهجها بما يتلاءم مع كل مرحلة من مراحل التعليم ، وينبغى ان تعطى أساتذة الجيولوجيا فى كليات التربية انتباها دائما ومتصلا بعملية التخطيط .

ولا أمل ان تنجح كليات التربية فى اعداد مدرس يمكنه القيام بتدريس معلومات جيولوجية معينة ، حتى تتغير المناهج وتتطور ، ويخصص لتدريسها وقتا كافيا للمحاضرات والدروس ، والمناقشات العملية ، والتدريبات العملية، والدراسات الحقلية .

واذا ثبت فشل التجربة الأولى لخطة تدريس الجيولوجيا فى المدارس العامة ، وفى كليات التربية والتى استمرت مدة ٢٠ عاما ، فلا مجال الآن لنأسف على هذه الخطة ، أو نلوم انفسنا عليها ، وكل الذى يجب علينا ان نتنبه اليه أننا غير متحركين مع التطور التربوى ، والفكرى والحضارى الذى تسير على نهجه الدول المتقدمة ، وما يسايرها من دول أخرى ، ويجب علينا ان نعيد الدراسات ونلقى على الخطة ضوءا جديدا ، ونضع أمامنا أحدث ما وصل اليه العلم من تطور وتقدم فى مجال الجيولوجيا لنضع المناهج المناسبة .

وملاك القول فالخطة الجديدة لتدريس الجيولوجيا يجب أن تراعى جميع السلبيات الناتجة من الخطة السابقة وتتحاشاها وتساير أيضا جميع التطورات التى حدثت فى هذا المجال ، والمناهج ستفقد أهميتها اذا لم تؤدى الى تحقيق الأهداف التى وضعت من أجلها ، ويجب ان تكون مناسبة تماما لظروف التلاميذ وبيئتهم وثقافتهم ، وأن نعمل على حل مشاكلهم ، ولذلك ينادى العلماء بالمناهج المتكاملة لتحقيق الأهداف العامة من العملية التربوية.

ان العلم فى مصر يحتاج الى نظرة جديدة ، والى فكر تربوى متجدد ، والى تصور شامل يتناسب مع متطلبات العصر الذى نعيش فيه ، ومع احتياجات مصر فى ظروفها الحالية .

# التعليم الأساسي المعاصر

**ناصف عبد السيد ابراهيم**
**موجه عام التربية الفنية الأسبق**

لم تكن فكرة التعليم الأساسى من الأفكار الجديدة فى ميدان التربية والتعليم ، ولكنها فكرة بدات من زمن طويل ، وما المدارس الأولية الراقية والابتدائية الراقية ، والمدارس الريفية ومدارس الوحدات المجمعة والمدارس الاعدادية العملية والاعدادية الصناعية أو الزراعيه أو التجارية واخيرا الاعدادية الحديثة سلسلة من محاولات فى سبيل التعليم الأساسى كلفت الدولة جهودا بشرية ضخمة وانفقت فى سبيلها ملايين الجنيهات دون جدوى ، ولعلنا ندور الآن فى نفس الاتجاه ونريد أن نزيد حلقة جديدة فى سلسلة المحاولات المكلفة ، الى أن يأتى من يضيف حلقة أخرى باسم جديد الى سلسلة المحاولات التى بدانا فيها من سنوات طويلة مضت ولم تقوم نتائجها بالأسلوب العلمى لكى نلغيها أو نعممها .

ولقد كانت آخر المحاولات واحدثها فى تاريخ المحاولات هى تلك التى اعلنت وزارة التربية والتعليم عنها فى صيف عام ١٩٧٧ تحت اسم التعليم الأساسى بدون اعداد لما تتطلبه الأمور التربوية من توضيح للفكرة أو اعداد للخطة والمناهج ، فقد اختارت بعض المدارس الابتدائية وبعض المدارس الاعدادية مع استمرار مناهجها القائمة فى جميع المواد لأنها على حد قول لجنة التعايم الأساسى كافية وبتعديل واحد وهو ادخال بعض الحرف اليدوية والصناعات الزراعية وكأن الفرق بين التعليم الاساسى والتعليم غير الاساسى هو ادخال بعض الحرف اليدوية فى حين أن التعليم الأساسى هو

الترابط العضوى بين ما هو نظرى وما هو عملى والمناهج الثقافية الحالية لا تؤكد هذا المفهوم لأنها وضعت قبل أن تبرز فكرة التعليم الأساسى المعاصر، هذا بالاضافة الى أن المدرسة الابتدائية تتبع فى ادارتها واشرافها وتوجيهها ومتابعة سير العمل بها اجهزة غير تلك التى تتبعها المدرسة الاعدادية ومن هنا كان سير العمل غير متحد الفكرة والهدف وكل يسير فى خطه وخطته بعيدا عن الفكرة الجديدة القديمة ، وبالاضافة الى ذلك فان من قاموا بوضع مناهج الحرف اليدوية ليسوا من التربويين الذين يمكنهم ادراك مفهوم الثقافة البولوتكنيكية أو ما يعرف بالتعليم الفنى المتنوع أو الثقافة الفنية التربوية وترتب على ذلك ان جاءت هذه المناهج جافة وغير متدرجة ولا تخدم الترابط والتكامل الثقافى والتربوى المنشود .

ان التصور العام لفكرة التعليم الأساسى المعاصر هو أنه تعليم يهدف الى التكامل التربوى ويتم ذلك فى عدد من السنوات الدراسية لاعداد المواطن للتفاعل السليم مع المجتمع أى أنه يتم فى مدرسة واحدة ذات أهداف واحدة ومناهج مترابطة متجددة ومعاصرة .

وجدير بالذكر أن التعليم الأساسى المعاصر يختلف فى مضمونه عن التعليم الأساسى الذى كنا نطلق عليه اسم التعليم الالزامى أو التعليم الابتدائى الحالى ، ذلك لأن التعليم المعاصر ينبع أساسا من فكر وايديولوجية المجتمع الاشتراكى الديمقراطى وهو ما تأخذ به جمهورية مصر فى الوقت الحالى، ومن هنا كان من الواجب علينا الاهتمام بالتعليم الأساسى المعاصر باعتباره أحد الأعمدة الأساسية فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأن تنتهى النظرة اليه على أنه من أركان الخدمات العامة كما هو حادث الآن ، اذ يتجه الى محو الامية وتعليم القراءة والكتابة والحساب وبعض الاتجاهات العملية عديمة القيمة فى مجتمعنا العالمى المعاصر .

ان التعليم الأساسى المعاصر هو الذى يحقق للدولة تنمية المواهب والملكات المختلفة لاعداد شخصيات تستطيع تطوير الحياة فى المستقبل كما انه يؤدى الى وجود التفكير المتناسق بين أفراد الشعب فى جميع جوانب الحياة لكى يتم التفاعل الاجتماعى مع البيئة بما يجعل الحياة سعيدة وجديرة بكرامة الانسان ، انه التعليم الذى يقوم على توثيق الصلة بين التعليم

والتربية ، بين المدرسة والحياة ، بين الدراسة النظرية والدراسة العملية في اتجاه العمل المنتج المفيد المتطور ، وذلك عن طريق استخدام الوسائل التعليمية المقننة والتكنولوجيا الحديثة في التعليم التي تستطيع الكشف عن الموهوبين وأصحاب القدرات والعاديين لكي تستفيد الدولة من كل شريحة بشرية من هذه الشرائح التي يحتاج اليها المجتمع .

ان التعليم الأساسي المعاصر يقوم على زيادة مدة الالزام الى القدر المناسب لتطور نظريات العلم وتقدم الأفكار التكنولوجية وارتباطهما ارتباطا وثيقا بالعلوم الانسانية الأخرى ، واذا كانت مصر قد دخلت من أوسع الأبواب الى الصناعة والانتاج والى كافة ميادين تعمير المدن وتعمير الصحارى وزراعتها فان ذلك سوف لا يتحقق بالقدر المأمول فيه ما لم يرتفع سن الالزام الى القدر اللازم للمواطنة عن طريق التعليم الاساسي المعاصر .

ومن المعروف أن معظم الدول قد أعادت النظر في السلم التعليمي على أسس سيكولوجية وتربوية معاصرة بهدف اعداد الطفل لكي يصبح مواطن المستقبل المستنير ، وأستقر الراى على ان مدة الالزام اى ما نطلق عليه مدة التعليم الأساسي المعاصر يجب أن ترتفع الى ٨ سنوات على الأقل بدلا من ٦ سنوات أى الى سن ١٤ سنة تسبقها مرحلة حضانة ورياض أطفال على أن يكون ذلك في مدرسة واحدة ذات ادارة تربوية واحدة واهداف ومناهج واحدة ، لا تخضع هذه المدرسة للاهواء والتعقيدات ، أو لتعدد الرئاسات التي تعطل التطور أو تزيد من نفقات التعليم دون عائد تربوى ، خاصة بعد أن تداخلت البيئات وتقاربت المسافات ، وتشابهت المجتمعات وأيضا للوقوف أمام تيارات الهجرة من الريف الى المدينة جريا وراء المدنية والرفاهية في عالم الكهرباء والطاقة المحركة وغير ذلك مما يمكن أن يتحقق عن طريق التعليم الأساسي المعاصر .

قد يقال أن الميزانيات المخصصة للتعليم والمتاحة حاليا لا تسمح بمد مدة الالزام الى ثمان سنوات بدلا من الست سنوات الحالية ، ولكن الحقيقة في ظل مجانية التعليم الاعدادى تشير الى أن نسبة الاستيعاب للمقبولين بهذا التعليم قد وصلت الى اكثر من ٩٢٪ من عدد الناجحين في الشهادة الابتدائية ومن هنا فان اندماج المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية في

مرحلة واحدة قد أصبح ضرورة تربوية واجتماعية لكى نصل الى التعليم الأساسى المعاصر الذى ينهى مشكلة الفاقد البشرى غير المنتج والمعطل لمسيرة التقدم والتنمية التى نتطلع اليها .

والجدير بالذكر هو ان مستوى التعليم ونوعيته لا تقاس بعدد السنين فقط وانما يقاس ذلك بالعائد التعليمى وبوضوح الهدف فى تكوين المواطن الصالح ، ومن هنا فان ثمان سنوات تكون الدراسة فيها جادة وعصرية افضل بكثير من تسع سنوات فضفاضة ومفككة بين مرحلتين لا يمثلان نموا رأسيا فى الخبرات والتوجيه والاشراف والمتابعة وعلى ذلك فان توفير سنة دراسية من سنوات التعليم الابتدائى سيقلل من الفاقد التعليمى ويرفع من اقتصاديات التعليم اذ يوفر ما مقداره ١/٦ ميزانية التعليم الابتدائى الحالية كى يمكن انفاقها على تحسين العملية التعليمية فى مجالات اعداد المعلمين والتوسع فى الابنية المدرسية وامكانياتها اللازمة من معامل وورش وملاعب وأجهزة وكتب وخامات ووسائل تعليمية وغير ذلك مما نفتقده حاليا فى المدرستين الابتدائية والاعدادية نظرا لقلة الاعتمادات وازدواج أوجه الصرف بالمرحلتين ، الأمر الذى جعل الوصول الى تحقيق أهداف التعليم الأساسى المعاصر غير متاحة حاليا ، هذا بالاضافة الى توفير الانفاق الضخم البشرى والمادى الذى ننفقه سنويا على تنفيذ امتحان الشهادة الابتدائية بدوريها الأول والثانى بعد ان أصبحت هذه الشهادة غير ذات موضوع من وجهة نظر التعليم الأساسى المعاصر بكافة دول التى أخذت بنظام رفع سن الالزام الى ثمان سنوات أو أكثر تمشيا مع روح العصر واحتياجات المستقبل .

ان مجانية التعليم لا تتعارض مع جودته وعصريته بل يجب أن يكون التعليم فى المرحلة الاجبارية تعليما جيدا كامل الامكانيات والتجهيزات لا يزيد عدد تلاميذ الفصل فيه عن الحد المقرر لكى نثقل على المعلمين وتضيع العملية التعليمية أمام اكتظاظ الفصول بالتلاميذ ويترتب على ذلك تراكم كبير من اعداد التلاميذ الذين ينضمون الى من يرتدون الى الامية أو الذين يصبحون فى قطاع غير المنتجين .

ان التعليم فى مفهوم العصر هو استثمار بشرى قبل أن يكون خدمات ذلك لأن الثروة الطبيعية تصبح عديمة القيمة أمام قدرات الناس الذين لم

يتعلموا تعليما اساسيا عصريا يمكنهم من التفكير بأسلوب متطور يرتفع بمستوى البيئة وينميها ولولا استثمارية التعليم ما تمكنت دولة كاليابان من رفع مستوى الدخل القومى بها الى معدلات تفوق الدول الكبرى .

ان تعميم نظام التعليم الأساسى فى مدرسة موحدة للمرحلتين الابتدائية والاعدادية ، مدرسة ذات مناهج متدرجة مترابطة أصبح من الأمور الملحة التى تأتى فى المقام الاول وقبل التفكير فى التوسع فى التعليم الجامعى للاسباب الآتية :

١ ـ أن مفهوم التعليم القائم الآن على الاهتمام بالمواد النظرية قد ولى زمانه وانقضى وأصبح مفهوم التعليم هو كل الخبرات الانسانية ثقافية وعملية .

٢ ـ اننا نعيش الآن فى عصر العلم والتكنولوجيا الذى تقاربت فيه المسافات بفضل وسائل المواصلات الحديثة ووسائل الاعلام المتطورة .

٣ ـ اننا نعيش الآن فى عالم تغمره ثورة تكنيكية فى كافة المجالات يمكن أن توصف بأنها هائلة وغير متوقعة .

٤ ـ انا نعيش الآن فى عالم يتسابق فى مجال زيادة الانتاج المواكب للعلم والتكنيك ليغزو به الدول النامية .

٥ ـ اننا نعيش فى عالم أصبحت الزراعة فيه صناعة تكنيكية وليست ممارسة بدائية كما أصبحت الصناعة فيه قدرة ثقافية وليست قدرة عضلية.

٦ ـ اننا نعيش الآن فى عالم التطلعات الذى تداخلت فيه البيئات الريفية والحضرية وأصبحت الهجرة من الريف الى المدينة من أخطر عوامل التخلف الاقتصادى ما لم تتحول الى التعليم الأساسى المعاصر ونعممه فى جميع المدارس ونعطيه الامكانيات اللازمة .

٧ ـ اننا نعيش الآن فى عالم أصبح التعاون الدولى فيه حتمية تربتها الأفكار الانسانية المبتكرة فى عالم الصناعة والزراعة ومن ثم كان من الواجب ايجاد المواطن الذى يستطيع أن يستفيد من هذه الأفكار .

٨ ـ اننا نعيش الآن فى عالم أصبح يرفض الحرب ويدعو الى السلام ويعمل اقطابه من اجله ووسيلته فى ذلك رفع مستوى التعليم لكى يرتفع مستوى المعيشة .

ومن هنا فان الثورة الخضراء وبناء الانسان المصرى أخلاقيا وتعليميا يمكن أن يتحقق بالتعليم الاساسى المعاصر المعمم فى جميع المدارس باعتباره الصناع ولكنه يهدف الى اعداد المواطن القادر على اقتحام الميدان العملى الانتاجى عندما يصل الى سن ١٤ وذلك بعد فترة تدريبية يقضيها فى مواقع العمل أو المصانع حيث تكون قدراته العقلية والجسمية مناسبة لذلك .

ان التعليم الأساسى المعاصر يجب أن يتم فى جميع المدارس باعتباره حقيقة واقعة لا تحتاج ال ى التجريب المجرد من الامكانيات اللازمة كما هو حادث الآن .

ان التعليم الأساسى المعاصر يختلف فى مفهومه عن مفاهيم سابقة طبقها البعض فى سلسلة التجارب والمسميات التى مرت دون تقويم أو تعميم ، تعليم لم تعد الثقافة العملية أوما يسمى بالتعليم الفنى المتنوع خاضعا لحرف البيئة ولكن ثقافة عملية تتمشى مع تكنيك العصر بقصد رفع مستوى البيئة وتنميتها ، ثقافة مرتبطة بجميع المواد ومناسبة لاعمار التلاميذ فى جميع البيئات التى ترابطت وتقاربت وتشابهت الى حد كبير وأصبحنا نرى الريف وقد غمرته الكهرباء وانتشرت فيه الميكنة القائمة على الطاقة المحركة الميكانيكية .

ان التعليم الأساسى المعاصر لا يتم بالتجربة فى بعض المدارس ولكنه يتم فى نظام تعليمى عام يسلكه جميع الأطفال فى مدرسة موحدة تعمل على تكوين المواطن الصالح بالقدر اللازم الذى تحتمه احتياجات العصر الذى نعيشه الآن .

# استخدامات جديدة للأفلام التعليمية

**بقلم دكتور محمد منير حسونة**
**كلية التربية الفنية ــ جامعة حلوان**

تتحدد الفائدة الكبيرة من الافادة بالخبرات التعليمية التى أساسها الفيلم السينمائى بالطريقة التى يرسمها المعلم للدراسة من الافلام ، وعندئذ ننظر الى الفيلم التعليمى على أنه مجموعة أو سلسلة معلومات «Packayge of information» . ان كان من الافلام الطويلة ، أو أن ننظر اليه على انه فيلم الخبرة القائمة على المفهوم الواحد ان كان فيلما حلقيا قصيرا «film loop» ، وفى هذه الحالة يكون استخدام هذه الافلام قريب الشبه جدا بالدراسة من الوسائل التعليمية الأخرى التى تتفاوت فى النوع وفى الحجم مثل الكتب والمراجع الأخرى من دوريات ومعاجم ، ويكون مفتاح الافادة من الفيلم عندئذ هو جدية دراسة الخبرات التعليمية الفيلمية ان صح هذا التعبير . فقد اتضح أنه بغير الدراسة الجادة لا يدرك الطلاب من محتوى الفيلم سوى ربعه أو ثلثه على الأكثر ، وبالتالى لا يفهمون كثيرا من هذا المحتوى ، ومرد ذلك أن الخبرات الفيلمية منظمة فى سلسلة من المشاهد «ebisodes» تنظيما قائما على التركيز والاقتصاد ، بسبب ما يتطلبه انتاج الافلام من تكاليف ، وبالتالى فان هذه الخبرات تنكشف للطلاب عند عرض الفيلم انكشافا سريعا ولكن بعمق ، ولهذا السبب ذاته لابد أن يتناول الطالب الفيلم بهذا المفهوم ، مفهوم الخبرة المسلسلة أو سلسلة من الخبرات المصورة الناطقة المترابطة التى تنكشف له بسرعة .

الطالب الذى يدرس من فيلم حلقى اكثر حظا من الذى يدرس فيلم

تعليمى طويل لأنه يستطيع اعادة العرض لايتدارك ما فاته فى العرض فى العرض الأول ، ولا يكلفه ذلك سوى مواصلة المشاهدة مدة اطول واطول. ولذلك فنحن نرى أن استخدام الافلام مع المجموعات الكبيرة من الطلاب لا يحقق بسهولة مقابلة الحاجات الفردية التعليمية عندهم ، فى حين اننا نوصى ان اى خبرة فيلمية يجب أن تكون دائما متاحة أمام الطالب للرجوع اليها واعادة دراستها .

الاساس الجديد الذى ندعو اليه فى الدراسة باستخدام الافلام التعليمية هو انشغال الطالب بالخبرة العلمية «srudent envolvement» انشغالا ايجابيا « لا المشاهدة فحسب » واستغراقه فيها ، سواء للتحضير لمشاهدة الفيلم ، أو عند المشاهدة ، أو فى الاستجابة البعدية لما شاهده ولقد دللت بحوث حديثة على ذلك ، منها البحث (١) الذى أجراه « ويتك وجون فوكس W.AW Wittich John Cuy Fowlkes ، ووثق باعادة اجرائه باخرين على تلاميذ فى مراحل تعليمية مختلفة . وهكذا يبدو من الرسم المبين فى شكل (١) الفرق فى التحصيل بين ثلاث مستويات من انشغال التلميذ بالفيلم أساسها ثلاث استخدامات للفيلم ذاته . انطوت على ثلاث طرق مختلفة لتقديم الفيلم وكانت كما يلى :

الطريقة الأولى ــ قراءة عن موضوع الفيلم .

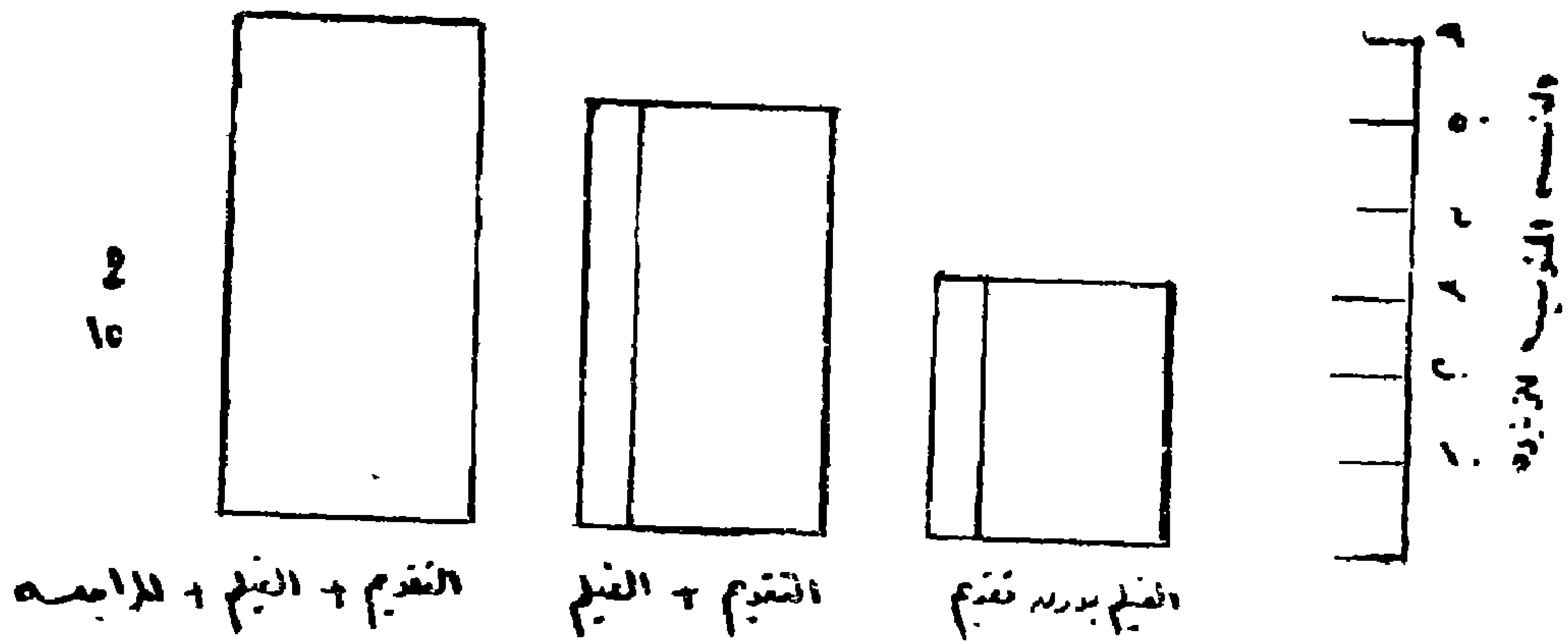
الطريقة الثانية ــ دراسة الكلمات أو المصطلحات التى قد يصادفها الطالب فى الفيلم .

الطريقة الثالثة ــ توقع العناصر التى يحتويها الفيلم بمناقشة اسئلة وضعها المعلم عن موضوع الفيلم والمشكلات المتعلقة به ثم مناقشة تساؤلات الطلاب عن الفيلم تقتضى هذه الدافعية التى يثيرها المعلم فى الطلاب أن يتحقق المعلم من أن الطلاب يعرفون كيف تصل الخبرة الفيلمية بموضوع الدراسة الذى هم بصدده ، وما هى الأهداف المحددة التى تخدمها هذه الخبرة الفيلمية فى ضوء الخبرات التعليمية التى سيمرون بها بمشاهدته ، وأن يعرفوا أن من الممكن استعادة العرض .

---

(1) W. A. Wittick and John Cuv Fowlkes, «Andio Visual Paths to learning», Harper of how, 1946.

وهكذا يجب أن يرى المعلم الفيلم كما يرى الكتاب مصدرا للخبرة ، لا لمجرد قراءة الصور وسماع الكلام .




**تقديم الخبرات الفيلمية :**

من الممكن تقديم الخبرات الفيلمية بطرق عديدة متاحة تتناسب مع مدارسنا الى حد كبير مع شيء من المرونة الادارية ، اذ اصبح متوافر عندنا وبثمن قليل نسبيا أجهزة سينما٨ مم تعمل بالكاسيت « علب » وأصبحت الموضوعات الفيلمية لا تستغرق فى عرضها سوى ثلاث أو أربع دقائق ، وهى تقدم موضوعة داخل هذه العلب المصممة من البلاستيك بحيث يسهل ادخالها فى جهاز العرض أو اخراجها منه دون حاجة الى تركيب معقد . كما يعرض جهاز العرض الموضوع الفيلمى على شاشة مثبتة فى الجهاز لا تحتاج لاظلام الحجرة ، ولا لأية اجراءات تزعج الآخرين الجالسين مع الدارس فى مكان واحد .

**طريقة التعليم الفردى :**

تصلح لتعليم تلميذ بمفرده من الفيلم كما يتعلم من الكتاب ، بسهولة سواء كان جالسا فى المكتبة ، أو فى معمل العلوم أو الجغرافيا . أو فى ورشة النجارة أو معمل الآلة الكاتبة وقد شاع نوع من المكتبات الآن ، ويسمى المكتبات الشاملة comprehensive library يجمع هذه الافلام والافلام الثابتة والصور الشفافة «slides» ، كما يجمع الكتب ، وسنضرب مثالين

لهذه الطريقة الفردية فى التعليم من خبرات الفيلمية ، واحدا منها على مستوى المدرسة الابتدائية ، والآخر على مستوى التعليم الجامعى .

المثال الأول : وهو لاطفال فى المدرسة الابتدائية بجزر هاواى يتعلمون تعليما ذاتيا فى الخط عند الكتابة بدلا من الاعتماد على كراسات الخط التقليدية التى يقدمها المدرس للطلاب .

١ ــ الخطوة الأولى : علمهم المدرس كيف يضعون الكاسيت « علبة الفيلم » فى الجهاز ٨ مم سوبر ثم ادارته وضبطه ، وقد كان ذلك سهلا ميسورا .

٢ ــ الخطوة الثانية : فى كل كاسيت درس عن حرف من حروف الهجاء ، يستغرق عرض الكاسيت ٣ دقائق ، يبدو فيه كيف يتكون الحرف ، وكيف ترسم اجزاؤه ، ونسبة هذه الأجزاء بعضها الى البعض الآخر . ومع كل كاسيت بطاقة توجيهية «cue card» مغطاة بطبقة من البلاستيك الشفاف .

٣ ــ الخطوة الثالثة : يضع الطفل الكاسيت فى الجهاز ، ثم يديره ، ثم يلاحظ أمامه على شاشة الجهاز كيف تتحرك اليد لتكتب الخط ، ثم يحاول هو مقلدا حركة اليد فى الفيلم ليكتب نفس الخط على البطاقة التوجيهية ، ولكن هذه الموجهات «cues» تزيل الخطوط خطا خطا حتى يرى الطفل انه تمكن من الكتابة .

٤ ــ الخطوة الرابعة : قد يستدعى الطفل زميله ويناقشه فيما كتب أو يستند فى الدرس ، ولكنه يقوم بالنظر الى شاشة الجهاز ليقارن ما كتب بما يظهر عليها . وهو يستطيع أن يمحو ما كتب عليها باسفنجة مبللة بالماء ، فاذا كانت هناك عقبة ساعد المدرس فى حلها . وهكذا فان الخبرة التعليمية المتواصلة التى يقدمها الفيلم الحلقى تكون أكثر فائدة وفاعلية اذا كانت المادة التعليمية منظمة ومعدة اعدادا ليقدم فكرة واحدة سهلة فى وقت واحد . فاذا كان التلميذ بطىء التعلم فما عليه الا أن يطيل وقت مشاهدة شاشة السينما ، ويساعده على ذلك جهاز السينما حيث يقدم المادة العلمية ويكررها ليستطيع هذا الطالب أن يدرسها مرة ومرات .

ليس غريب اذن أن نجد البحوث التى تناولت استخدام الفيلم الحلقى مقاس ٨ مم تثبت أن هذا النوع من الأفلام مفيد بخاصة فى تعلم المهـــارات بأنواعها المختلفة . ومن هذه البحوث ما تنـــاول تعليم العــزف على الآلة الموسيقية الكلارينيت «clarinet» ولم يظهر من هذا البحث انه افاد فى تعلم الفرد فحسب بل كان معدل التحسن فى التعليم اكثر بالاضافة الى الدافعية والتلقائية التى تميزت بها استجابات الطلاب(١) ، كذلك أجرى بحث على تعليم المهارات الاساسية فى النجارة واشغال الخشب من حيث استعمال المناشير المختلفة ، وعمل التعاشيق المتنوعة ، واستخدام الآلات الأخرى كالمخرطة والمثقاب . وهنا تبدو أهمية هذا النوع من التعليم الفردى بالفيلم فى التعليم الاساسى فى مصر سواء فى المرحلة الاعدادية أو الثانوية، لأن السهولة الكبيرة التى يقدم بها الطفل لنفسه الخبرة التعليمية تسمح لكل طفل أن يتقدم فى فحص المادة التعليمية المحببة اليه وفق قدراته التعليمية واستعداداته الخاصة لأى فترة من الزمن أراد .

قد دعا نجاح البحوث التى أجريت الى استخدام هذا النوع من التعليم الفردى عن طريق الفيلم فى التعليم ، أى تعليم مهارات الحساب ، وبعض النظريات الهندسية ، والقيام ببعض التجارب المعملية فى العلوم ومنهـا التجربة التالية على مستوى التعليم العـــالى فى جامعة « بردوباند يانا » بالولايات المتحدة الامريكية(٢) حيث كان الاهتمـــام منصبا على أن يتعـــلم الطلاب تعاما ذاتيا معتمدين على أنفسهم وموجها أيضا نحو تكييف المـــادة التعليمية لحاجات الطلاب الفردية .

زودت معامل قسم النبات فى الجامعة بثلاثين مقصورة صغيرة فى كل مقصورة جهاز تسجيل صوتى مزود بسماعات فردية وجهاز سينما ٨ مم

---

(1) Robert M. Diamond and Thomas Collins, the Vse of 8 mm loop films to teach the Identification of Clarinet Fingering, Gmbouchure and Hand Position Erorrs, Report No. 28, office for The Study of Instruction University of Miami, 1966.

(2) Postethwait, S.N., An Oudio Tuterial Approach to Teaching Botany, Purdue University, lofoyette, Ind., 1966.

يعمل بأفلام كاسيت وميكروسكوب واجهزة أخرى لازمة لاجراء التجارب المقررة فى أسبوع وكانت المعامل تفتح أبوابها منذ السابعة والنصف صباحا الى العاشرة والنصف مساء لتخدم ٥٠٠ طالبا فى الاسبوع، يتلقى الطالب التعليمات من شريط التسجيل . ومنها يعرف متى يشاهد الفيلم ولماذا ، ثم بعد مشاهدة الفيلم يبين له جهاز التسجيل ما كان ينبغى عليه مشاهدته فيه ، فاذا فات الطالب شيء أعاد المشاهدة ، وبعد ذلك تسير بقية الخطوات العملية حسب التوجيهات الموضوعة على شريط التسجيل : وقد تميزت هذه التجربة فى اعدادها بوضوح الاهداف والسلوك النهائى الذى تحققه التجربة ، وتضمنت بجانب ساعات العمل ساعة مخصصة لمحاضرة عامة لكل الطلاب المقيدين فى المقرر ، وساعة أخرى لاختبار تحريرى اسبوعى يغطى ما قطعه الطلاب من العمل فى كل أسبوع .

وهكذا يقول « بوست لويت » استاذ علم النبات الذى قاد التجربة واسهم فيها بالجهد الأكبر انه كانت تضايقه الطريقة التقليدية لتدريس العلوم على أساس أن الادارات وحاجات المعلم كانت لها الاولوية على حاجات الطالب التعليمية ، وانه ليس فى التجربة توثيق العلاقة بين الاستاذ والطالب ولكن يجب أن تعلم أن نجاح التعلم الفردى بواسطة القيام السينمائى يتوقف على اتاحتها للمتعلم ، فاذا ما توفرت مجموعة الافلام المناسبة سواء كانت مقاس ٨ مم ناطقة أو صامتة : أو كانت ١٦ مم ، وتوفرت معها أماكن استخدامها والأجهزة المناسبة ايضا ، اقبل الطلاب صغارا وكبارا بشغف على التعلم منها ، لأن الافلام مصادر للخبرة التعليمية تكون غنية ، متنوعة سهلة فقد اتضح أن الطالب يبدأ هذا النوع من التعليم باختيار الفيلم ، وكثيرا ما يصاحبه زميل لهم ، وينضم اليه آخرون ، ثم تدور المناقشات بينهم بعد أن ينتهى كل واحد منهم مما رأى ، هذا ان لم يكن المعلم قد نظم لهم مناقشات موقوتة فى برنامج الدراسة .

امكانات استخدام الفيلم ذى الفكرة الواحدة فى الاختبار الذاتى متعددة اذ من الممكن برمجتها لتعطى اجابات لبعض الأسئلة المثارة ، ومن امثلة ذلك استخدام الحياة الواقعية كمواقف اختبار ، كما يمكن أيضا برمجة الافلام القصيرة لتلائم التعليم الذاتى كما فعل «Gerlach» ، وقد كان لاستخدامه هذه الطرق أثر كبير على طرق التعليم والتعلم وعلى نظرة

المدرسين نحو الفيلم التعليمي كاداة تعليم ، فقد أتاحت الافلام ذات الفكرة الواحدة والتي لازمها قصر مدة عرض الفيلم للمدرسين التفكير في طرق مختلفة لاستخدام الفيلم في التعليم ، بدلا من تلك الطريقة الشائعة التي يستخدم فيها الفيلم للمجموعات الكبيرة مستقلا عن بقية المواد التعليمية الأخرى بهدف لن يكون ذلك العرض اما اثراء للمادة التعليمية او اثارة للواقعية عند الطلاب فقد ناقشت أفلام الفكرة الواحدة الكتاب المدرسي حيث أتاحت فرصة التعليم الفردى فدخلت المكتبات واصبحت شبيهة بالكتب المنشورة كما أشار الى ذلك مدير مدرسة « اوكس «Oxhey» » قرب لندن .

نحن نرى انه اذا احطنا الطلاب بعدد وافر من الفرص التعليمية اثار ذلك فيهم الرغبة في الاستطلاع ودفعهم الى الكشف والتساؤل والتعلم . ولذا فنحن نترك للطلاب حرية التنقل من حجرة الدراسة الى مصادر الخبرات التعليمية من مكتبة شاملة ومعامل وورش ، وهم على علم بما في هذه المصادر من مواد تعليمية أما المدرس فيقوم بدور الموجه الذى يشجع الطلاب على التعبير عن مشكلاتهم التعليمية ، ثم على البحث عن حلول لهذه المشكلات في هذه المصادر المتاحة ، ولهم أن يحددوا الطرق التي يفيدون بها من هذه المصادر ليخلقوا المشروعات الخاصة بهم(١) ويضرب مثالا لهذه الطرق بأنه في يوم ما بدأ الطلاب التخطيط لما يحبون أو يعملوه ، ثم تكونت منهم مجموعة من خمسة طلاب تحاول أن تبحث في موضوع عن المستعمرة البريطانية « هونج كونج » فاقترح عليهم المدرس كيف وأين يجدون المعلومات ، وبعد ذلك تنوع نشاطهم وانقسمت نفس المجموعة الى مجموعتين ، واحدة منها استعرضت فيلما ، وانتقلت من الفيلم الى كتاب في نفس المكتبة .

وليس معنى ذلك أن عرض الافلام للمشاهدة الجماعية أصبح شيئا قديما ، ولكنه ليس هو الطريقة الأساسية الوحيدة للتعليم ، وأصبح يستخدم لا لعرض درس من المعلم ، ولكن ليشجع الطلاب فرادى أو

---

(1) Watler A. Witlich, and Charles F. Schuller Instru Clional Technology. Its Mature and use, Harper, Row, New York, 1973, P. 489.

مجموعات على البحث فى كل المصادر التعليمية . وهذا ينبه الى ضرورة استخدام أجهزة السينما ذات الشاشات الملتصقة . بمعنى انها لا تحتاج الى حجرة عرض خاص ، وينبه الى ضرورة الجمع بين الفيلم الثابت والكتاب ، والميكروفيلم ، والخريطة فى مكتبة واحدة ، وان توضع أجهزة مشاهدة الفيلم ، وقراءة الميكروفيلم ، فى قاعات القراءة العادية كما توضع الكتب ، وأجهزة الرؤية الفردية للصور الشفافة .

**التعليم عن طريق انتاج الفيلم السينمائى :**

اعتاد الطلاب أن يعبروا عن أنفسهم بالكتابة أو بالحديث شفاها أو بهما معا عند الاستجابة لمتطلبات الخبرات التعليمية . دخلت الآن الى المدرسة طريقة أخرى مثيرة ، وهى التعبير بالفيلم السينمائى الذى ينتجه الطالب أو المجموعة الصغيرة من الطلاب . وليس لذلك شيئا صعبا فقد تيسرت الآن آلات التصوير الاوتوماتيكية ، والادوات البسيطة للحام الافلام ومعالجتها ، كما تيسر ايضا تحميضها بسهولة وفى وقت قصير جدا .

وقد لاحظ المربون أن هذا النوع من الاستجابات الفيلمية يتميز عن الاستجابات التحريرية والشفوية المعتادة بأنها تثير الطلا بوتحتويهم عندما يأخذون فى التخطيط لما يصورون لكى يعبروا عن أفكارهم تعبيرا دقيقا . هذا شىء هام فيما نسميه الثقافة البصرية «Visual Literacy» وقد عبر عن هذا رئيس لجنة تكنولوجيا التعليم فى تقريره المقدم الى الحكومة الامريكية بقوله :

« لقد ثبت أن ربط مشاهدة الافلام السينمائية بانتاج الفيلم ( بواسطة الطلاب أنفسهم » يخاطب الطلاب بطريقة لا تتوفر فى الكتاب المدرسى العادى وبخاصة الطلاب المحرومين ثقافيا(١) . ان هذا الانتاج الفيلمى تعليم قائم على أساس الاسهام الايجابى فى العملية التعليمية لاسباب عدة نجملها فيما يلى :

---

(1) «To Improve Learning» Presidential report by The Gommission on Instructional Technology, U.S. Government Printing ton D.C., 197. P. 68.

ان انتـــاج فيلم سينمائى يبـــدا بخطة او ما يسمى قصة الفيـــلم «story board»، وتتكون قصة الفيلم من بطاقات صغيرة مقاس ١٣ x ١٨ سم على الأكثر ، تجمع بين الصور المراد تصويرها والكلمات المناسبة لها ان لزمت ، ترتب هذه البطاقات متتالية فى مشاهد ، وقد يتغير هذا الترتيب بمناقشة الطلاب ، ثم بعد استقرار الترتيب يصور الطلاب الموضوع ، وهنا فرصة لمناقشة علمية جادة .

يستعمل الطلاب حتى الأطفال آلة تصوير اتوماتيكية لتصوير المشاهد كما يستعملون القلم ، ولكن بطريقة مثيرة . ثم تأتى خطوة يتخذ فيها الطالب قرارا . وهى خطوة التوضيب «editing» ، حيث يرتب الطالب المشـاهد المصورة ، ويعيد ترتيبها وتجميعها بطرق مختلفة حسب المعنى الذى يهدف اليه ، وفى هذا اسهام ايجابى فردى أو جماعى يدفع الى استجابات تعليمية ابتكارية ، منها مهارات ومعلومات واتجاهات .

**الفيلم السينمائى والتعليم المبرمج :**

لقد استحوزت امكانات استخدام الفيلم التعليمى فى تحقيق الاهداف التعليمية عن طريق البرمجة على تفكير الكثير من المربيين وخيالهم ، وقد دعا الى ذلك كثرة المتوفر منها ، والتطور الكبير الذى دخـــل على انتاجها ، وطواعيته للمتطلبات التعليمية ، فقد استخدم منتجـــو الافلام التعليميـــة التقنيات السينمائية الحديثة ، وبذلك أمكنهم انتاج أفلام عالية من حيـــث كفاءتها التعليمية وأكثر طواعيـــة فى الاستخدام عن مثيـــلاتها منذ عشرين ســـــنة .

كذلك قد ساعد تطوير التطبيق العلمى لنظريات التعليم ســـــواء فى التعليم المبرمج «Programed Instruction» وفى غيره من جوانب التعليم على النظر الى الامكانات المتاحة عن طريق الفيلم التعليمى .

اهم ما يراعى فى الفيلم التعليمى الذى يستخدم فى التعليم المبرمج وهو ضبط استجابات المتعلم لأن عليها تتوقف كمية التعليم التى يمكن ان يخرج

---

(1) Sullivan, H., Baker, R and Schutzr. classroom and Episodes for Teaching Psychotogical Principles.

بها المتعلم من الموقف التعليمى باستخدام الفيلم . ويجدر بنا أن نشير هنا الى نوعين من طرق ضبط الاستجابات تمهيدا لعرضنا القادم « لمواصفات » الفيلم التعليمى الذى يستخدم فى التعليم البرنامجى .

النوع الأول هو الضبط الخارجى ، وهو التحكم الذى يمارسه منظم البرامج التعليمية على سلوك المتعلم ، ويشمل كل الوسائل التى يستخدمها المعلم ليضمن مشاهدة المتعلم أو بتعبير أدق يضمن انتباه المتعلم الى شاشة العرض عند ظهور مشاهد الفيلم كما يتيح الفرصة لهذه المشاهدة ، ويشمل هذا النوع أيضا الوسائل الاكاديمية المتصلة بالفيلم مثل ما يكلف به المعلم التلاميذ من أسئلة أو اختبارات متعلقة بموضوع الفيلم .

أما النوع الثانى فهو الضبط الداخلى ، وهو التحكم فى استجابات المتعلم عن طريق المثيرات الموجودة فى الفيلم نفسه ، حيث تكون استجابات المتعلم لها هى الأنشطة الوسيطة أو النهائية المؤدية الى تحقيق الهدف المتوقع من الفيلم وبذلك التعرف لا يدخل فى الضبط الداخلى قوة الفيلم على دفع المتعلم الى مشاهدة الفيلم أو الانتباه اليه .

هذا النوع الثانى من الضبط هو الذى يميز الفيلم التعليمى الصالح للتعليم البرامجى عن غيره من الافلام التعليمية ، حيث يخطط مخرج الفيلم انتاجه ليستحث استجابات مقصودة من المتعلم عن طريق الافادة بتطبيق بعض أساسيات عملية التعليم ، وبذلك نستطيع أن نتنبأ باحتمال كبير بوقوع هذه الاستجابات .

لقد حاولت مجموعة الباحثين فى جامعة ولاية اريزونا(١) الامريكية عام ١٩٦٦ انتاج فيلم تعليم برنامجى ، وجربته فى تعلم مواد دراسية مختلفة . فهل يمكن أن تسهم كليات التربية عندنا بالاشتراك مع ادارة الوسائل التعليمية بوزارة التعليم أو مع غيرها من جهات الانتاج السينمائى المهتمة بالتعليم فى انتاج أفلام برنامجية تسهل التعليم الذاتى عندنا فى مصر .

---

(1 ) Schutz, R. Barker, R. and Garlach, V. «Measurement Proccdures Programmed Instruction, final Research Report, NDEA, Title VII Project No. 909 Wachington, D.C. us office of Education, 1964.

## مواصفات الفيلم البرنامجي :

لكي ننتج فيلما صالحا للتعليم البرنامجي علينا أن نحقق أهداف الفيلم السلوكية تحديدا اجرائيا ، بمعنى تحديد السلوك الذى يبدو من المتعلم بعد مشاهدة الفيلم بطريقة تمكن المعلم من أن يميز بين المتعلم الذى أفاد من الفيلم — تعلم من الفيلم — ومن لم يتعلم منه . بهذا التحديد نتمكن من استخدام الفيلم المنتج بطريقة منتظمة لينمي في المتعلم اواع السلوك المرغوبة سواء كانت وسيطة أو نهائية ، ونتمكن أيضا من مشاهدة سلوك المتعلم لنعرف هل تعلم أم لم يتعلم .

بعد ذلك نحدد ظروف المثيرات الضرورية لتحقيق هذه الأهداف ، ويتم ذلك عن طريق استخدام ما سماه «جرلاش Gerlach » وزميلاه(١) المواصفات التعليمية «structional specifications» ثم تخطيط البرنامج مبينا على هذه المواصفات .

فى هذا البرنامج تتضح المثيرات المصورة ، والمثيرات الصوتية مرتبة ترتيبا تتابعيا حسب مشاهد الفيلم وتتابعاته Sequences التى قد تطول وتقصر وفق المواصفات الموضوعة للعلم . ويكون هذا البرنامج دليل كل من مصور الفيلم ومخرجه .

ويحسن هنا التنبيه الى أهمية الصورة للكلمة وكذلك أهمية الكلمة فى موضعها من الصورة أى سبقها أو تأخرها عنها — فقد اتضح ان ما كنا نسميه فى عالم الفيلم السينمائى بأسبقية الصورة «Picture Primocy» شيئا غير ثابت الأثر فى الفيلم المبرمج .

وهكذا نرى امكانات التجريب باستخدام الافلام التعليمية للاحقة الفنيين فى صناعة السينما . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد أن توفر أجهزة عرض أفلام السينما مقاس ٨ مم فى السوق بأثمان رخيصة اذا قورنت بأجهزة السينما العادية ١٦ مم ، وما يترتب على استخدامها من رخص الأفلام التعليمية المستخدمة معها أيضا ، دافع ثان يشجع على التجريب وخصوصا فى مرحلة التعليم الجامعى حيث الاعداد الكبيرة من الطلاب وقلة أعضاء هيئة التدريس ، وحيث الهدف هو اعتماد الطلاب على أنفسهم فى التعليم ليتعودوا البحث وليتعلموا التعليم المستمر فى الحياة .

# دراسة حول التحليل البايوميكانيكى

## لوضع الارتكاز الأول فى سباق دفع الجلة

الدكتورة/ اقبال كامل محمد
كلية التربية الرياضية للبنات
جامعة حلوان

**مقدمة البحث :**

يعتبر الهدف الأساسى من تطوير طريقة الاداء الفنية لسباق دفع الجلة من الوضع الامامى الى الحجلة الجانبية ثم الى الحجلة الخلفية والدوران هو اطالة مسار الجلة قبل انطلاقها من يد المتسابقة وذلك لاكسابها العجلة فى مسافة أطول مما يؤدى الى زيادة سرعة الانطلاق تبعا لمبدأ هخوموث . خصوصا وأن سرعة الانطلاق تعتبر من أهم العوامل التى تساعد على زيادة مسافة الرمية .

وحيث أن المسار الحركى لسباق دفع الجلة يتكون من :

١ ــ وضع الارتكاز الأول .
٢ ــ الحجلة .
٣ ــ وضع الارتكاز الثانى .
٤ ــ الدفع .

ولقد قامت الباحثة فى دراستها لنيل درجة الدكتوراه بتحليل بايوميكانيكى لوضع الارتكاز الثانى ، وأثناء قيامها بهذه الدراسة اتضح لها أهمية وضع الارتكاز الأول ، باعتباره جزء من المسار الحركى لهذا السباق . لذا فكرت الباحثة فى اجراء هذه الدراسة حول الارتكاز الأول .

ولقد لاحظت الباحثة أن بعض المدربين يعتبرون وضع الوقــوف ثنى ركبة قدم الارتكاز هو بداية الحركة ( الارتكاز الأول ) بينما يعتبر البعض الآخر أن وضع بداية الحركة هو الوضع المنخفض .

كما لاحظت ايضا من منحنيات السرعة بايجادها لبعض المتسابقات ان هناك انخفاض فى السرعة فى بداية المنحنى اى فى الجزء الذى يوضـــح سرعة مرحلة الارتكاز الأول عند البدء من الوقوف ثنى ركبة قدم الارتكاز ، رغم انه كان من المفروض أن تدرج منحنى السرعة والعجلة فى الارتفـــاع وفقا لمبدأ تصاعد القوى لهخموث .

من هنا فكرت الباحثة فى اجراء هذه الدراسة العلمية التى تهــدف الى تحليل للسرعة فى مركبتيها فى وضع الارتكاز الأول للوقوف على انسب وضع يمكن أن تحصل منه على أفضل سرعة فى مركبتها الافقية حيث ان هذا السباق يحتاج الى السرعة فى مركبتها الافقية بصورة أكبر من المركبة الراسية . ومن هنا كانت هذه الدراسة تهدف أصلا الى الوصول بجزء من المسار الحركى لسباق دفع الجلة ( وهو وضع الارتكاز الأول ) الى صورة أفضل تسهم فى تحسين النتيجة النهائية للسباق والتقدم بالارقام القياسية.

**أهداف البحث :**

يهدف هذا البحث الى :

١ ـــ دراسة تحليلية لوضعى الارتكاز الاول ( من الوقوف ثنى ركبة قدم الارتكاز ومن الوضع المنخفض ) وذلك بهدف الوقوف على نقط الضعف والقوة فى كل منهم .

٢ ـــ اختيار الوضع الأفضل الذى يضمن تجميع مقادير اكبـــر من القوى لاستغلالها فيما بعد لصالح المرحلة الثانية ( الحجلة ) وذلك لضمان استمرار تصاعد القوى طبقا لمبدأ هخموث .

٣ ـــ اقتراح بعض العوامل التى يجب أن تراعى فى وضع الارتكاز الأول والناتجة من التحليل البايوميكانيكى لهذا الوضع ، والتى تضـــمن الاستخدام الأمثل للقوى فى اتجاهها السليم .

**فروض البحث :**

ولتحقيق هذه الأهداف وضعت الباحثة عدة فروض وذلك لتسهيل الدراسة والبحث وهى :

١ ــ ان وضع الارتكاز الأول باعتباره جزء من المسار الحركى لسباق دفع الجلة تأثير على باقى أجزاء المسار وبالتالى على النتيجة النهائيه للسباق لذا فهو يحتاج الى دراسة تحليلية .

٢ ــ أن هناك وضع للارتكاز الأول ( سواء من الوقوف ثنى ركبة قدم الارتكاز ، أو من الوضع المنخفض ) يعتبر هو الوضع الافضل ميكانيكيا لضمان تحسين هذا الجزء من المسار لهذا السباق .

٣ ــ أن هناك بعض العوامل البايوميكانيكية يجب مراعتها فى هذا الوضع حتى نضمن الاستخدام الأمثل للقوى فى اتجاهها السليم .

**أسلوب البحث :**

وقد قامت الباحثة فى سبيل اجراء هذه الدراسة بالآتى :

١ ــ دراسة تحليلية لمنحنيات المسار والسرعة والعجلة لمركز ثقل عينة من بطلات سباق دفع الجلة من بعض الدول العربية باعتبارهن يمثلن اعلى مستوى للاداء وعددهن تسعة .

٢ ــ دراسة تجريبية على عينتين من أبطال وبطلات الفريق القومى ودرجة أولى لسباق دفع الجلة ، وقامت الباحثة بتسجيل ٦ محاولات لكل منهم بحيث تؤدى ثلاثة منهم من البدء من وضع الوقوف ثنى ركبة قدم الارتكاز ، وثلاثة من الوضع المنخفض ، ثم المقارنة بين النتائج .

ومن نتائج الدراسة التحليلية ، ونتائج التطبيق العملى ، وكذا بالاستناد الى الأسس النظرية لتحليل القوى أمكن التوصل الى الوضع الأفضل الذى يجب اعتباره وضع الارتكاز الأول لسباق دفع الجلة ، كما أمكن ايجاد العوامل ذات الأثر الفعال التى يجب مراعاتها فى هذا الوضع لتسهم فى تحقيق نتائج افضل .

**ومن هذه الدراسات أمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :**

١ ـ حيث أن عنصر السرعة يعتبر من اهم العوامل التى تساعد على زيادة مسافة الرمية وخصوصا المركبة الأفقية للسرعة والتى يكون الاحتياج اليها أكبر لزيادة مسافة الرمية فقد وجد أنه يمكن الحصول عليها عن طريق :

( أ ) سقوط مركز الثقل للخلف فى نهاية وضع الارتكاز الأول .

(ب) انتقال مركز الثقل أفقيا مع الحركة الدوارية فى نهاية وضع الارتكاز الثانى عند بدء عملية الدفع .

(جـ) طريقة دفع القدمين للارض أثناء عملية التخلص من الاداء أى أن:

ع الافقية للانطلاق = ع الافقية المكتسبة من وضع الارتكاز الاول +

ع الافقية المكتسبة من وضع الارتكاز الثانى + ع الافقية المكتسبة من دفع القدمين للارض أثناء التخلص .

٢ ـ وعلى ذلك فقد وجد أن بدء الحركة من وضع الوقوف ثنى ركبة قدم الارتكاز يستنفذ فيه مقدار من القوى لا قيمة له حيث أنه لا يوجد سوى تأثيرا عموديا أى أنه يهم بصورة أكبر فى تزايد السرعة العمودية وهذا ليس مطلوب فى سباق دفع الجلة حيث يكون الاحتياج الأكبر للمركبةالأفقية للسرعة .

٣ ـ ان بدأ الحركة من الوضع المنخفض هو لأفضل حيث يبدأ بعده الحجلة مباشرة أى أنه يعتبر بدأ اكتساب السرعة فى اتجاهها السليم ( الاتجاه الافقى ـ اتجاه الدفع ) .

٤ ـ يجب أن يكون مركز الثقل فى بداية وضع الارتكاز الأول واقعا داخل مساحة الارتكاز ( قدم الارتكاز ) وقريب من الأرض وذلك عن طريق خفض المقعدة لاسفل وادخالها للداخل .

٥ ـ كلما كان اسقاط مركز الثقل للخلف فى نهاية وضع الارتكاز الأول أكبر كلما ادى ذلك الى زيادة المركبة الأفقية للسرعة فى المرحلة التالية ( مرحلة الحجلة ) .

٦ ـ كلما كان انتقال مركز الثقل أثناء أسقاطه للخلف فى نهاية مرحلة الارتكاز الأول فى خط مستقيم تقريبا كلما كان ذلك أفضل حيث يساعد ذلك فى الحصول الى مركبة أفقية للسرعة أكبر .

# التوصيات

## توصيات خاصة بتطبيق نتائج البحث :

نظرا لأن نتائج هذه الدراسة قد اثبتت أن لوضع الارتكاز الأول اهمية كبرى باعتباره جزء من المسار الحركى لسباق دفع الجلة ، وانه يمكن أن يسهم بصورة واضحة فى اكساب الاداة سرعة الانطلاق خصوصا فى مركبتها الأفقية ، وحتى يمكن الاستفادة من مثل هذه الدراسة فى الناحية التطبيقية العملية توصى الباحثة بالتالى :

١ ــ الغاء وضع الوقوف ثنى ركبة رجل الارتكاز واعتبار الوضع المنخفض هو وضع الارتكاز الأول الذى تبدأ منه الحركة فى سباق دفع الجلة .

٢ ــ أن يكون عنصر السرعة هو أحد العناصر الهامة التى يجب التركيز على تنميتها عند التدريب لسباق دفع الجلة .

٣ ــ أن يراعى التركيز على زيادة المركبة الأفقية للسرعة أثناء الحركة عبر الدائرة ويسهم وضع الارتكاز الأول فى زيادة هذه المركبة اذا ما روعى فيه الآتى :

( أ ) الاهتمام بأن يقع مركز الثقل فى بداية وضع الارتكاز الأول داخل المساحة المرتكز عليها ، وأن يكون قريب من الأرض ، ويكون ذلك عن طريق خفض المقعدة لأسفل وادخالها للداخل .

(ب) أن يسقط مركز الثقل للخلف فى نهاية وضع الارتكاز الثانى بحيث مرجحة الرجل الحرة للخلف فى خط مستقيم تقريبا قبل اداء الحجلة .
يصل الى ابعد مسافة ممكنة عن نقطة الارتكاز ، ويكون ذلك عن طريق

(جـ ) أن تكون حركة مركز الثقل أثناء مرجحة الرجل الحرة للخلف فى خط مستقيم تقريبا .

٤ ــ زاوية ركبة قدم الارتكاز يجب أن تكون حادة لأن ذلك يساعد فى الحصول على سرعة أكبر فى مركبتها الأفقية أثناء مرحلة الحجلة .

# النمط الجسمي وعلاقته بالأنشطة الرياضية المختلفة

دكتورة فضيلة حسين يوسف سرى
كلية التربية الرياضية للبنات
جامعة حلوان

**اهمية البحث :**

اكتشاف الأنماط الجسمية المناسبة لها اهمية كبيرة لتكوين صفوف من الابطال المتازين للانشطة الرياضية المختلفة مثل الجمباز والسباحة والتنس وتنس الطاولة وكرة السلة وكرة اليد والكرة الطائرة . ومعرفة هذه الحقائق ، تساعد على اختيار لاعبات لائقات لهذه الأنشطة الرياضية دون بذل وقت وجهد ضائعين فى التدريب .

من هذا المنطلق ظهرت أهمية هذه الدراسة فى محاولة للكشف عن النمط الجسمى المناسب للاعبات الدرجة الأولى للانشطة الرياضية المختلفة .

**هدف البحث :**

تهدف هذه الدراسة الى :
الكشف عن الانماط الجسمية المناسبة للانشطة الرياضية المختلفة .

**مسلمات البحث :**

١ ــ معادلة شيلدون المستخدمة فى هذه الدراسة ذات معامل صدق عال .

٢ ــ القياسات المستخدمة للحصول على نتائج الدراسة وهى السن والطول والوزن موضوعية قامت الباحثة باجرائها .

**فروض البحث :**

١ ــ النمط السمين العضلى هو انسب الانماط الجسمية للاعبات الأنشطة الرياضية الفردية والزوجية مثل ( الجمباز ، سباحة المسافات القصيرة ، التنس ، تنس الطاولة ) .

٢ ــ النمط العضلى السمين هو انسب الانماط الجسمية للاعبات الأنشطة الرياضية الجماعية مثل ( كرة السلة ، اليد ، الطائرة ) .

**العينــــة :**

اختارت الباحثــة ٦٣ لاعبــة من الدرجة اولى يمارسن انشــطة الجمباز ، سباحة المسافات القصيرة ، التنس ، تنس الطاولة، كرة السلة، كرة اليد ، الكرة الطائرة موزعات كالآتى

| | | |
|---|---|---|
| ١ ــ الجمبــاز | ١٤ | لاعبــة |
| ٢ ــ سباحة المسافات القصيرة | ٥ | لاعبات |
| ٣ ــ التنــس | ٢ | لاعبــة |
| ٤ ــ تنس الطــاولة | ٤ | لاعبات |
| ٥ ــ كرة الســلة | ١٢ | لاعبــة |
| ٦ ــ كرة الســلة | ١٢ | لاعبــة |
| ٧ ــ كرة اليــد | ١٤ | لاعبــة |
| المجمــوع | ٦٣ | لاعبــة |

**منهج البحث :**

استخدمت الباحثة منهج دراسة الحــالة ، حيث تم قيــاس أطوال اللاعبات بالبوصة ، والأوزان بالرطل ويمثل الرقم الناتج عن اســتخدام معادلة شــيلدون .

$$\frac{\text{الطول ( بوصــة )}}{\sqrt[3]{\text{الوزن (رطــل)}}}$$

مفتاحا لمعرفة نمط جسم كل فرد على حدة من خلال مقارنتها بجدوال وضعها شيلدون كدليل للانماط الجسمية . وقد استخدمت الباحثة جداول التوزيع التكرارى والنسب المئوية واختبار مربع كاى . واتخذت الباحثة مستوى دلالة ٥.ر. للتحقق من معنوية النتائج الاحصائية فى كل البحث .

**نتائج البحث وتفسيرها :**

**١ ــ الأنشطة الرياضية الفردية والزوجية ( الجمباز ، سباحة المسافات القصيرة ، التنس ، تنس الطاولة ) .**

**تميزت لاعبات الأنشطة الرياضية الفردية والزوجية بالانماطالجسمية التالية :**

( أ ) **الجمباز** النمط الجسمى سمين عضلى كان السمةالغالبة ثم يليها العضلى النحيف ثم العضلى السمين .

(ب) **سباحة المسافات القصيرة** عضلى سمين كان السمة الغالبة .

( جـ ) **التنس** سمين عضلى وعضلى سمين .

( د ) **تنس الطاولة :** النمط الجسمى سمين عضلى كان السمة الغالبة ثم سمين متطرف وعضلى سمين وبذلك يكون قد تحقق الفرض الأول جزئيا وهو النمط السمين العضلى هو انسب الانماط الجسمية للانشطة الفردية والزوجية كالجمباز وسباحة المسافات القصيرة والتنس وتنس الطاولة .

**٢ ــ الأنشطة الرياضية الجماعية ( كرة السلة ، كرة اليد ، الكرة الطائرة ) تيزت لاعبات الأنشطة الرياضية الجماعية بالانماط الجسمية التالية :**

**( أ ) كرة السلة :** النمط الجسمى عضلى سمين كان السمة الغالبة يليها سمين عضلى يليها سمين ثم عضلى نحيف ثم سمين نحيف .

(ب) **كرة اليد :** النمط الجسمى عضلى سمين كان السمة الغالبة يليها سمين عضلي ثم عضلي ثم عضلي نحيف .

( جـ ) **الكرة الطائرة** النمط الجسمى عضلى سمين كان السمة الغالبة يليها العضلى بالنسبة للانشطة الرياضية الجماعية اجمعت على ان النمط هو العضلى السمين للثلاث لعبات .

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثانى وهو ( النمط العضلى السمين هو انسب الأنماط الجسمية للاعبات الأنشطة الجماعية مثل كرة السلة ، اليد ، الطـــائرة ) .

**فى ضوء نتائج هذه الدراســـة يمكن التوصية بما يلى :**

١ ــ الاستعانة بالأنماط الجسمية المختلفة في توجيه الأفراد للانشطة الرياضية وفق النمط الجسمى المناسب لكل نشـاط رياضى .

٢ ــ اختيار اللاعبات الناشئات للانشطة الريضاية المختلفـــة بما يناسبها من انماط جسمية ، مما يساعد على سرعة وسهولة الوصـــــول لمستوى الدرجة الأولى .

# حالة ما قبل بداية الاختبار العملي

## واثرها على بعض مظاهر الانتباه لدى طلاب الصف الرابع
## بكلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة

دكتور عبد الحميد أحمد محمد
كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة
جامعة حلوان

### مقـــدمة

تعتمد دول العالم فى تقدمها وتطورها على أساليب التنمية الشاملة، والتي تقـــوم على عنصرين أساسـيين هما : العنصر البشرى والعنصر المادى ، حيث يمتزج هذين العنصرين امتزاجا كيميائيا فى نشـــاط المجتمع لاحداث التقدم الاقتصادى والحضارى . وقد شوهد من تجـارب الدول المتقدمة ، أن الاستثمار فى الموارد البشرية يعتبر من أهم عناصر الانطــلاق نحو التنمية الاقتصادية .

ولما كانت العملية التربوية من الأسس الهامة فى مجال التنيمة الشاملة للفرد ، فقد كان التسابق فى مجال البحث العلمى فى هذا المجال بين دول العالم ، للوصول بالفرد الى أعلى مستوى ممكن من التقدم والتطور ، يمكنه من العطاء والمساهمة فى تنمية المجتمع .

ولهذا فقد تناولنا فى هذا البحث ، أحد المشاكل المرتبطة بالمجـــال التربوى والمتعلقة بحالة ما قبل تداية الاختبار العملى ، واثرها على بعض المظاهر النفسية لدى طلاب كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة :

## أهميـــة البحث

تعتبر العمليات العقلية العليا كالانتباه والادراك والتصـــور والتوقع والتفكير والتذكر من أهم الموضوعات الحديثة فى مجال علم النفس الرياضى، لما لها من تأثير كبير على سلوك اللاعب الحركى وانفعالاته واستجاباته خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة .

وقد تناول الكثير من الباحثين موضوع الانتباه بالبحث والدراسة ، حيث اثبتت دراساتهم وابحاثهم أثره الكبير على الأنشطة الرياضية المختلفة وعلى سلوك اللاعب ، وخاصة فى حالة الارتباط بالمواقف الانفعالية كحالة ما قبل بداية المنافسات وأثناءها .

الا أنه حتى الآن لم يتطرق اى باحث الى معرفة الارتباط العكسى فى هذه العلاقة ، وهو أثر الموقف الانفعالى كحالة ما قبل البداية على ظاهرة الانتباه ، مما دعا الباحث الى التطرق لهذا الموضوع فى محاولة لتفســـير حالة ما قبل بداية الاختبار العملى كموقف انفعالى ، واثرها على بعـــض مظاهر الانتباه لدي طـــلاب الصف الرابع بكلية التربية الرياضـــية للبنين بالقاهرة .

## اهـــداف البحث

تحددت أهداف البحث فى النقاط التالية :

١ ــ التعرف على اثر حالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملاكمة « كموقف انفعالى » على مظهر حدة الانتباه لدى الطلاب .

٢ ــ التعرف على اثر حالة ما قبل بداية الاختبار العملى في الملاكمة « كموقف انفعالى » على مظهر توزيع الانتباه لدي الطلاب .

٣ ــ التعرف على اثر حالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملاكمة « كموقف انفعــالى » على مظهر حــدة الانتباه لدى بعــض الملاكمين من الطــلاب .

٤ ــ التعرف على اثر حالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملاكمة « كموقف انفعالى » على مظهــر توزيع الانتباه لدى بعــض الملاكمين من الطــلاب .

٥ ــ المقارنة بين اثر حالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملاكمة « كموقف انفعالى » على مظهرى حدة وتوزيع الانتبــاه لدى الملاكمين من الطلاب وغيرهم من غير الملاكمين .

## فروض البحث

١ ــ يتأثر مستوى مظهر حدة الانتباه لدى الطلاب تأثرا سلبيا بحالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملاكمة .

٢ ــ يتأثر مستوى مظهر توزيع الانتباه لدى الطلاب تأثرا سلبيا بحالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملاكمة .

٣ ــ يقل تأثر مظهرى حدة وتوزيع الانتباه لدى الملاكمين من الطلاب بحالة ما قبل بداية الاختبار العملى فى الملاكمة عن غيرهم من غير الملاكمين.

## اجراءات البحث

**أولا ــ عينة البحث :**

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من بين طلاب الصــف الرابع بكلية التربية الرياضية للبنين القاهرة حيث اشتملت العينــة على مجموعتين :

(أ) مجموعة الملاكمين من الطــلاب ( ملاكموا الدرجة الأولى ) وكان عددها ١٠ طلاب .

(ب) مجموعة من غير الملاكمين من الطلاب وكان عددها ٤٠ طالبا .

وقد روعى فى اختيار عينة البحث العوامل التالية :

١ ـ جميع الطلاب يتمتعون بمستوى صحى سليم طبقا للكشف الطبى .

٢ ـ جميع الطلاب متساويين من حيث العمر الزمنى .

٣ ـ جميع الطلاب متساويين من حيث المستوى العلمى والثقافى .

**ثانيا ـ أداة البحث :**

استخدمنا فى هذا البحث اختبارات التصحيح والمعروفة باسم ( بوردون انفيموف ) ، والتى تعتبر من الاختبارات الشائعة والدقيقة فى اظهار مستوى حدة وتوزيع الانتباه لدى الفرد .

وقد قام عدد من العلماء والباحثين بتغيير وتطوير اختبارات التصحيح ( مثال ايفاموف ـ سمالنسكى أ. ج. ) عندما استخدما هذه الاختبارات فى دراسة نشاط العمليات العقلية العليا .

**وصف نموذج الاختبار :**

الاختبار عبارة عن نموذج مطبوع على ورق أتيض يشتمل على (٣١) واحد وثلاثين سطرا من الحروف الروسية ( وهى قريبة من الحروف الانجليزية ) ، ويتكون كل سطر من (٤٠) اربعون حرفا . وبذلك يكون مجموع ما يحتويه النموذج من الحروف ١٢٤٠ حرفا .

وقد تم توزيع حروف السطر الواحد فى شكل مجموعات تتكون كل مجموعة من ( ٣ ـ ٥ ) أحرف . وقد وضعت حروف هذه الاختبارات بترتيب وتسلسل متقن وروعى فى وضعها أن تكون غير منتظمة التوزيع وغير متساوية حتى يمكن تفادى احتمالات حفظها .

**تعليمات وطريقة تطبيق اختبار حدة الانتباه :**

ـ عندما يصدر الباحث الأمر ( ابدأ ) ، يقوم في نفس اللحظة ومع النداء بتشغيل ساعة الإيقاف التي معه .

ــ فى نفس الوقت عند سماع المختبر للامر ( ابدأ ) ، يقوم بقلب نموذج الاختبار ويبدأ فورا فى البحث والشطب للحرفان (BC) بوضع خط مائل عليهما .

ــ يقوم المختبر بالمرور بنظره بدقة وبانتباه وبسرعة على نموذج الاختبار سطرا سطرا من أعلى الى أسفل ومن اليسار الى اليمين .

ــ يحاول المختبر بقدر الامكان شطب أكبر عدد ممكن من الحروف المطلوب شطبها (BC) بأسرع ما يمكن وبأقل عدد من الأخطاء ، مراعيا عدم ترك أو اغفال أيا من الحروف المطلوب شطبها أو شطب أيا من الحروف الغير مطلوب شطبها .

ــ زمن الاختبار دقيقة واحدة فقط .

**طريقة تطبيق اختبار توزيع الانتباه :**

تم تطبيق اختبار توزيع الانتباه بنفس الطريقة المستخدمة فى اختبار حدة الانتباه مع ادخال عامل اضاءة كعنصر آخر مطلوب توزيع الانتباه اليه فى نفس الوقت مع العنصر الأول الموجود فى الحدة ، حيث يرمز للحدة فى هذه الحالة بالرمز $U_2$ .

فعند سماع المختبر للامر ( ابدأ ) ، يقوم بقلب نموذج الاختبار ويبدأ فورا فى البحث والشطب على الحرفان (BC) بوضع خط مائل عليهما وأيضا يقوم فى نفس الوقت باحصاء عدد الومضات الضوئية التى سقطت أمامه على ورقة النموذج من لحظة بدء الاختبار حتى الاشارة بالتوقف . وقد تحددت الومضات الضوئية بمعدل ٣٥ ومضة فى الدقيقة . وفى هذه الحالة يتطلب من المختبر توزيع نتباهه الى عاملين رئيسيين فى وقت واحد ، احدهما شطب الحروف (BC) والاخر احصاء عدد الومضات الضوئية .

## تفسير نتائج البحث

أولا : اثبتت الدراسة صحة الفرض الأول ، حيث وجد انخفاض فى مستوى مظهر حدة الانتباه لدى الطلاب قبل أداء الاختبار العملى فى الملاكمة عن مستواه بعد أداء الاختبار نتيجة تأثرهم بحالة ما قبل بداية الاختبار ، جدول (1) .

## جـــــدول (١)

**المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ودلالتها لمستوى مظهر حدة الانتباه قبل أداء الاختبار العملى وبعد أداء الاختبار العملى**

| البيان | قبل الاختبار | | بعد الاختبار | | الفرق بين المتوسطين | « ت » | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | |
| حدة الانتباه | ٧٢,٧ | ± ٢,٧ | ٨٣,٧ | ± ١٣,٣ | ١١ | ٥,٢ | ٠,٠١ |

يتضح من الجدول (١) أن متوسط مستوى مظهر حدة الانتباه قبل أداء الاختبار العملى ، ٧٢ر٧ بانحراف معيارى قدره ± ٧ر٢ ، بينما بلغ متوسط المستوى بعد أداء الاختبار العملى ٨٣ر٧ بانحراف معيارى قدره ± ١٣ر٣، حيث كانت (ت) ٢ر٥ ذات دلالة معنوية عند مستوى (١٠ر٠) ، أى أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

ثانيا : أثبتت الدراسة صحة الفرض الثانى ، حيث وجد انخفاض فى مستوى مظهر توزيع الانتباه لدى الطلاب قبل أداء الاختبار العملى فى الملاكمة عن مستواه بعد أداء الاختبار ، نتيجة تأثرهم بحالة ما قبل بداية الاختبار ، جدول (٢) .

## جـــــدول (٢)

**المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ودلالتها لمستوى مظهر توزيع الانتباه قبل أداء الاختبار العملى وبعد أداء الاختبار العملى**

| البيان | | قبل الاختبار | | بعد الاختبار | | الفرق بين المتوسطين | « ت » | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | م | ع | | | |
| توزيع الانتباه | دلالة التوزيع | ٥,٤ | ± ٤,١ | ١١,٦ | ± ٧,٣ | ٦,٢ | ٤,٧ | ٠,٠١ |
| | انحراف التوزيع | ٣,٤ | ± ٣,٥ | ٩,٤ | ± ٤,٣ | ٦ | ٦,٧ | ٠,٠١ |

يتضح من الجدول (٢) أن متوسط مستوى مظهر توزيع الانتباه ( دلالة التوزيع ) قبل أداء الاختبار العملى ٤ره بانحراف معيارى قدره ± ١ر٤ ، بينما كان متوسط المستوى بعد أداء الاختبار العملى ٦ر١١ بانحراف معيارى قدره ± ٣ر٧ ، حيث كانت (ت) (٧ر٤) ذات دلالة معنوية عند مستوى (١٠ر٠) ، أى أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

بينما بلغ متوسط مستوى مظهر توزيع الانتباه ( انحراف التوزيع ) قبل أداء الاختبار ، ٤ر٣ بانحراف معيارى قدره ± ٥ر٣ ، والمتوسط بعد أداء الاختبار ٤ر٩ بانحراف معيارى قدره ± ٣ر٤ ، وكان الفرق بين المتوسطين قبل وبعد أداء الاختبار (٦) معنويا عند مستوى ( ١٠ر٠ ) أى أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

ثالثا : أثبتت الدراسة صحة الفرض الثالث ، حيث كان تأثر مستوى مظهرى حدة وتوزيع الانتباه لدى الملاكمين من الطلا ببحالة ما قبل بداية الاختبار العملى أقل من تأثر مستواهما لدى غيرهم من غير الملاكمين ، جدول ( ٣ ، ٤ ) .

## جدول (٣)

### المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ودلالتها لمستوى مظهر حدة الانتباه بين الملاكمين وغير الملاكمين من الطلاب

| البيان | الملاكمين | | غير الملاكمين | | الفرق بين المتوسطين | «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | |
| حدة الانتباه | ٨٦,٨ | ± ٩,٩ | ٥٥,٩ | ± ٣,٨ | ٣٠,٩ | ٨,٨ | ٠,٠٠١ |

يتضح من الجدول (٣) أن متوسط مستوى مظهر حدة الانتباه لدى مجموعة الملاكمين من الطلاب قبل أداء الاختبار ٨ر٨٦ بانحراف معيارى قدره ± ٩ر٩ ، بينما كان لدى مجموعة الطلاب غير الملاكمين ٩ر٥٥ بانحراف معيارى قدره ± ٨ر٣ ، حيث كانت (ت) (٨ر٨) ذات دلالة معنوية عند مستوى (١٠٠ر٠) لصالح الملاكمين . أى أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

## جـــدول (٤)

**المتوسط الحســـابى والانحـــراف المعيـــارى وقيمة (ت) ودلالتها لمستوى مظهر توزيع الانتباه بين الملاكمين وغير الملاكمين من الطلاب**

| | البيان | الملاكمين | | غير الملاكمين | | الفرق بين المتوسطين | «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | م | ع | | | |
| [illegible] | دلالة التوزيع | ٤و٤ | ± ٢و٩ | ١٠,٥ | ± ٤و٩ | ٦و١٩ | ٣,٤ | ٠,٠١ |
| | انحراف التوزيع | ٢و١ | ± ١ | ٧و٦ | ± ٤و٩ | ٥و٥ | ٣,٢ | ٠و٠١ |

يتضح ن الجدول (٤) أن متوسط مظهر توزيع الانتباه ( دلالة التوزيع ) لدى الملاكمين قبل أداء الاختبار ٤ر٤ بانحراف معيارى قدره ± ٩ر٢ ، بينما كان المتوسط لدى غير الملاكمين ٥ر١٠ بانحراف معيارى قدره ± ٩ر٤ ، حيث كانت (ت) (٤ر٣) ذات دلالة معنوية عند مســـتوى (١٠ر٠) لصالح الملاكمين . اى أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

وبلغ متوسط مستوى مظهر توزيع الانتباه ( انحراف التوزيع ) قبـل أداء الاختبار لدى الملاكمين ١ر٢ بانحراف معيارى قدره ± ١ بينما بلـغ المتوسط لدى غير الملاكمين ٦ر٧ بانحراف معيارى قدره ± ٩ر٤ . وكان الفرق بين متوسطيهما (٥ر٥) معنويا عند مستوى (١٠ر٠) لصالح الملاكمين . اى أن الفروق حقيقية ولا ترجع للصدفة .

### التوصـيات

بناء على ما أجمع عليه الكثير من العلماء من أهمية مظاهر الانتبـــاه المختلفة فى حياة الفرد بصورة عامة ، وبناء على ما جاء بالدراسات النظرية للبحث من أهمية مظهرى حِدة وتوزيع الانتباه بالنســبة للطلاب وخاصــة أثناء الاختبارت العملية ، واســتنادا الى ما تشير اليه نتـــائج البحث واستخلاصاته ، فانه يمكننا أن نوصى بالآتى :

أ ــ الاهتمام بالناحية التطبيقية للمواد العملية بكليات التربيــــة الرياضية واعادة النظر فى اللوائح الداخلية لها بهدف زيادة عدد الساعات المقررة والدرجات المخصصة للمواد العملية ، حتى يمكن الارتفاع بمســتوى العملية التعليمية وتنظيمها واستيعاب الطلاب واتقانهم للمهارات الحــركية المختلفة ، الأمر الذى يؤدى الى عدم تأثرهم بحالة ما قبل بداية الاختبارات وما يصاحبها من توترات واضطرابات نفسية ، حيث أن نتائج البحث أثبتت أنه كلما أرتفع مستوى الطالب من الناحية العملية فى نشاط رياضى معين ، كلما قل تأثره بحالة ما قبل بداية الاختبار فى هذا النشاط .

٢ ــ ضرورة اهتمام أعضاء هيئــات التدريس فى كليات التربيــة الرياضية بالتدريبات التطبيقية التى تعمل على رفع مستوى مظهرى حــدة وتوزيع الانتباه خلال المحاضرات العملية التى يتم فيها تعليم المهارات الحركية للانشطة الرياضية المختلفة ، نظرا لاهمية هذين المظهرين بالنسبة للطالب ، حيث يعملان على سهولة ودقة وسرعة استيعاب واتقانه لهذه المهارات ، وأيضا بالنسبة للانشطة الرياضية نفسها ( المواد العملية ) حيث أنه كلما ارتفع مستوى هذين المظهرين لدى الطالب ، كلما ارتفع مســــتواهما فى الأنشطة الرياضية المختلفة ، وكلما قل تأثرهما بحالة ما قبل بداية الاختبار.

٣ ــ التمهيد باجراء اختبار عملى مماثل للاختبار النهائى للمــــواد العملية وقبله باسبوع تقريبا ، حتى يتعود الطالب على مثل هذه المواقــف وتصبح عادية بالنسبة له ، وحتى يمكن ازالة التوترات النفسية المصاحبة لحالة ما قل بداية الاختبارات العمليـــة .

٤ ــ نظرا لما اظهرته نتائج البحث وما اجمع عليه العلماء من اهمية كبرى لمظهرى حدة وتوزيع الانتباه بالنسبة للانشطة الرياضية المختلفة ، نرى أنه يجب الاستعانة بالاختبارات الخاصة بقياس هذين المظهرين لتكون احد الاختبارات النفسية لقبول الطلاب الجدد بكليات التربية الرياضية ضمن اختبارات القدرات التى تجرى كشرط للقبول بهذه الكليات .

٥ ــ ضرورة الاهتمام باجراء أبحاث أخرى تتناول المظاهر الأخرى للانتباه كثبات الانتباه وتركيز الانتباه وحجم الانتباه وتحويل الانتباه لمعرفة اهمية وعلاقة هذه المظاهر بالانشطة الرياضية المختلفة ، وايضا مدى تأثر هذه المظاهر بحالة ما قبل بداية المنافسات أو الاختبارات العملية كمواقف انفعالية حتى يمكن ايجاد الحلول الايجابية لها .

٦ ــ الاهتمام بانشاء معمل خاص بالبحوث النفسية ، يضم مختلف الأجهزة العلمية الحديثة المرتبطة بقياس المظاهر والعوامل النفسية المرتبطة بتطوير ورفع مستوى النشاط النفسى الميدانى للانشطة وللاعبين .

# التعليم المرتبط وأثره على اتجاهات التلاميذ نحو التربية الرياضية

للدكتور سالم عبد اللطيف سودان
بكلية التربية الرياضية للبنات
بالاسكندرية

**مقـــــدمة :**

تهدف التربية الرياضية الى التنمية المتكاملة للفرد بدنيا ، وعقليـــا ، ونفسيا . ومن ثم تنقسم حصائل التعلم فى برامج التربية الرياضية للمراحل الدراسية المختلفة الى :

**١ ــ التعلم المباشر أو تعلم النواحى الفنية :**

Direct or Technical Learnings

ويشمل التنمية العضوية مثل اللياقة البدنية ، وتعلم المهارات الرياضية لمختلف الأنشطة البدنية .

**٢ ــ التعلم المرتبط :** Associated or Connected Learnings

ويتضمن المعلومات والمعـــارف الخاصـــة بالأنشطة البدنية من حيث أهميتها وتاريخها ، وقوانينها والقواعد الأساسية لممارستها واختيار أدواتها وصيانتها ، وكذا المعلومات العامة التى تختص بالتدريب وميكانيكية الجسم ووظائف اعضائه والقواعد الصحية .. الـــخ .

**٣ ــ التعلم المصاحب :** Concomitant or Attendant Learnings

ويشمل الاتجاهات والمثل والقيم والاهتمامات والتقديرات ... الخ.

والواقع أن هذه الأغراض مترابطة مع بعضها البعض . فللمعلومات علاقة باكتساب المهارات ، فمهارة التلميذ فى نشاط ما تتأثر بما يكتسبه من

معلومات عن هذا النشاط . وللمعلومات تأثير واضح على كثير من اتجاهات الفرد ، فاتجاهات الفرد نحو أمر من الأمور تتأثر الى حد كبير بمعلوماته عن هذا الأمـــر .

وقد لاحظ الباحث أن الاهتمام فى البرامج المدرسية للتربية الرياضية لا ينصب الا على جانب واحد هو الجانب البدنى ويغفل الجوانب الأخرى . ونتيجة لذلك فأن المدرسة المصرية لا تقــوم بدورها المتوقع فى أكســـــاب التلاميذ المعلومات والحقائق المرتبطة بالأنشطة البدنية ، مما قد لا يساعد على تنمية الاتجاهات المفضلة لديهم نحو التربية الرياضية .

**هدف البحث :**

يهدف هذا البحث الى تجريب تدريس بعض المعلومات الرياضية المرتبطة بأنشطة المنهاج لتلاميذ الصف الثالث الاعدادى ، وأثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التربية الرياضية .

وقد حدد الباحث مشكلة البحث فى السؤال التالى :

ما أثر تدريس المعلومات المرتبطة بأنشطة المنهاج على تنمية الاتجاهات المفضلة نحو التربية الرياضية لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى ؟

**مجال البحث :**

أجريت الدراسة فى العام الدراسى ١٩٧٧/١٩٧٨ بادارة شرق التعليم بمحافظة الاسكندرية . واقتصرت الدراسة على عينة ممثلة لتلاميذ الصـــف الثالث الاعدادى باحدى المدارس الاعدادية .

وقد اشتملت الدراسة على الأنشطة المتضمنة بالمنهاج المقرر على الصف الثالث وهى العاب القوى ، الجمباز ، والالعاب .

**اجراءات البحـــث :**

لكى يتمكن الباحث من الاجابة على ســـؤال البحث ، قام بالاجراءات الآتيـــة :

**أولا ـــ تحديد المعلومات وأسلوب تدريسها :**

( أ ) صمم الباحث استبيانا لاستطلاع آراء عشرين خبيرا فى التربية الرياضية فيما يختص بماهية المعلومات المرتبطة بالانشطة البدنية ، والتى تلائم تلاميذ الصف الثالث الاعدادى وكذا الطرق المناسبة لتدريسها .

(ب) صمم الباحث استبيانا لاستطلاع آراء ١٢٠ مدرسا فيما يختص بأهمية تدريس المعلومات وأسلوب التدريس .

**ثانيا ـــ اعداد المعلومات المرتبطة :**

قام الباحث بأعداد المعلومات المرتبطة بأنشطة المنهاج المقرر وهى العاب القوى ، والجمباز ، والالعاب ، والتى تتناسب مع مستوى التلاميذ العقلى .

**ثالثا — قياس الاتجاهات :**

أستعرض الباحث بعض الاختبارات التى تقيس الاتجاهات نحو التربية الرياضية بقصد اختيار احداها واستخدامه فى قياس اتجاهات التلاميذ .

وقد وضع الباحث المعايير الآتية للاختبار :

١ — أن يناسب تلاميذ الصف الثالث الاعدادى .

٢ — امكانية تطبيقه من حيث سهولة الاجراءات الادارية .

٣ — أن تكون معاملات الصدق والثبات والموضوعية للاختبار عالية .

٤ — أن يكون للاختبار معدلات قياسية .

وقد تم اختيار اختبار « ادجنجتون » .

والاختبار مكون من ستة وستين بندا .

**رابعا — الدراسة الاستطلاعية :**

قام الباحث بعدة دراسات استطلاعية فيما يختص :

١ — اعداد الاستبيانات ( الخبراء — المدرسون ) .

٢ — اعداد جسم المعلومات وطريقة وأسلوب التدريس .

٣ — اختيار قياس الاتجاهات .

**خامسا — التجــربة :**

اتبع الباحث فى التجربة الخطوات الآتية :

**١ — اختيــار العينــة :**

أجريت التجربة على اربعة فصول من الصف الثالث الاعدادى بمدرسة الرمل الاعدادية للبنين بادارة شرق التعليمية .

وقد قسمت الفصول بطريقة عشوائية الى مجموعتين ( فصــلان فى كل مجموعة ) وبذلك اصبح عدد تلاميذ المجموعة التجريبية ٧٢ تلميذا والضابطة ٧٠ تلميــذا .

**٢ — التطبيق القبلى لقياس الاتجاهات :**

وقد أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضــابطة .

**٣ — تنفيذ التجــربة :**

أجريت التجربة على العينة المختارة بعد تقسيمها الى مجموعتين احداهما تجريبية تتلقى معلومات مرتبطة لمدة عشر دقائق قبل الممارسة العملية فى درس التربية الرياضية والأخرى ضابطة تتلقى الدرس بالطريقة التقليدية مع توحيد جميع العوامل الأخرى بما فيها أنشطة المنهاج .

وقد استمر تنفيذ التجربة مدة خمسة شهور ابتداء من أول أكتوبــر ١٩٧٧ الى آخر مارس ١٩٧٨ .

٤ ـــ التطبيق البعدى لقياس الاتجاهات :

تم قياس اتجاهات التلاميذ فى المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد تنفيذ التجربة .

**نتـــائج البحث :**

بعد الحصول على البيانات ، بدا الباحث فى تنظيمها وجدولتها للدراسة والتحليل الاحصائى ، وقد تضمن التحليل ما يلى :

١ ـــ دراسة وتحليل آراء الخبراء .

٢ ـــ دراسة وتحليل آراء المدرسين .

٣ ـــ دراسة وتحليل نتائج القياسات القبلية والبعدية للاتجاهات .

وفيما يلى بعض الجداول التى تشير الى أهم النتائج .

**النسب المئوية لآراء الخبـــراء**
**فيما يختص بأهمية المعلومات الخاصة بالنشاط الذى يدرس**

| الموضـــــوع | آراء الخبـــراء ( ٢٠ خبيرا ) | | | |
|---|---|---|---|---|
| | نعم | ٪ | لا | ٪ |
| تاريخ النشـــــاط | ٢ | ١٠ | ١٨ | ٩٠ |
| أهمية النشـــــاط | ٢٠ | ١٠٠ | صفر | صفر |
| القواعد الاساسية لممارسة النشاط | ١٦ | ٨٠ | ٤ | ٢٠ |
| توضيح أهمية تعلم المهارات قبـــل ممارســـة النشـــاط | ١٨ | ٩٠ | ٢ | ١٠ |
| الادوات المستخدمة (اختيارها وصيانتها) | ١٤ | ٧٠ | ٦ | ٣٠ |

**النسب المئوية لآراء الخبـــراء**
**فيما يختص بماهية المعلومات العامة والتى لا ترتبط بنشاط معين**

| الموضـــوع | آراء الخبراء ( ٢٠ خبيرا ) | | | |
|---|---|---|---|---|
| | نعم | ٪ | لا | ٪ |
| الغـــذاء ومكوناته | ١٨ | ٩٠ | ٢ | ١٠ |
| القلب والدورة الدموية | ١٤ | ٧٠ | ٦ | ٣٠ |
| فسيولوجية العمل العضـــلى | ٤ | ٢٠ | ١٦ | ٨٠ |
| الهيـــكل العظمى | ٢ | ١٠ | ١٨ | ٩٠ |
| الجهاز العصبى | صفر | صفر | ٢٠ | ١٠٠ |
| القواعد الصـــحية | ١٨ | ٩٠ | ٢ | ١٠ |
| اثر ممارسة الرياضة على أجهزة الجسم | ١٨ | ٩٠ | ٢ | ١٠ |
| تنظيم الدورات الرياضـــية | صفر | صفر | ٢٠ | ١٠٠ |

**ترتيب طرق تدريس المعلومات فى رأى الخبراء**

| الطــريقة | آراء الخبــراء | | |
|---|---|---|---|
| | العدد | ٪ | الترتيب |
| القاء من المدرس واستماع من التلاميذ | ٢٠ | ١٠٠ | ١ |
| استخدام الوسائل المعينة فى التدريس | ٢٠ | ١٠٠ | مكرر |
| مناقشة بين المدرس والتلاميذ | ١٥ | ٧٥ | ٣ |
| تكليف التلاميذ بالقراءة حول النشاط أو الموضوع | ٤ | ٢٠ | ٤ |

**آراء المدرسين فيما يختص بترتيب أسلوب التدريس**

| الاســـلوب | آراء المدرســين | | |
|---|---|---|---|
| | العدد | ٪ | الترتيب |
| تدريس التربية الرياضية فى حصــتين متتاليتين الأولى للمعلومات والثانية للممارسة العملية | ٧٥ | ٦٢ر٥ | ١ |
| تدريس المعلومات فى بداية الحصـــة لمدة عشر دقــائق | ٣٩ | ٣٢ر٥ | ٢ |
| تدريس المعلومات فى حصص نظرية مستقلة | ٦ | ٥ | ٣ |
| المجمـــوع | ١٢٠ | ١٠٠ | |

**المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)**
**لدرجات القياس القبلى والبعدى لاتجاهات التلاميذ**
**نحو التربية الرياضـــية**

| المجموعة / القياس | القبـــلى | | البعـــدى | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعيارى | المتوسط | الانحراف المعيارى |
| الضابطة ن = ٧٠ | ٢٥٥ر٨ | ٣٧ر١٢ | ٢٥٨ر٦٣ | ٣٧ر٤٦ |
| التجريبية ن = ٧٢ | ٢٥٦ر١٧ | ٣٥ر٤٢ | ٢٧١ر٧٩ | ٢٨ر٩٦ |
| قيمـــة (ت) | ٠٦٠٨ر٠ | | ٢ر٣٤٦(*) | |

(*) (ت) تدل على فرق معنوى عند مستوى ٥٪ .

**متوسطات وانحرافات الفروق وقيمة (ت)**
**فى القياسات القبلية والبعــدية لكل من المجموعتين**
**الضابطة والتجريبية**

| المجمــوعة | متوسط الفرق | انحرافات الفرق | (ت) |
|---|---|---|---|
| الضــــابطة | ٤ر١ | ٥٨ر٥ | *١ر٢ |
| التجريبية | ٦١ر١٥ | ٧٦ر١٨ | **٠٥٩ر٧ |

* = (ت) تدل على فرق معنوى عند مستوى ٥٪
** = (ت) تدل على فرق معنوى عند مستوى ١٪

**الاستخلاصات :**

دلت النتائج التى توصل اليها الباحث على أهمية التعلم المرتبــط فى مناهج التربية الرياضية، اذ تبين من الدراسة أن تدريس المعلوماتالخاصة بالنشاط البدنى مثل اهمية النشاط والتواعد الاساسية لممارسته وتوضيح اهمية تدريس المهارات والمعلومات الخاصة بالأدوات المستخدمة من حيــث اختيارها وطرق صيانتها ، وكذا تدريس المعلومات العامة التى لا ترتبــط بنشاط معين مثل الغذاء ومكوناته ، والقلب والدورة الدموية ، والقواعد الصحية ، واثر ممارسة الرياضة على اجهزة الجسم ، أدى الى تنميـــة الاتجاهات المفضلة نحو التربيةالرياضية للمجموعة التجريبية بفارق لهدلالة احصائية عن الزيادة التى تمت فى المجموعة الضابطة .

**التوصـــيات :**

١ ــ الاهتمام بالمحتوى المعرفى فى مناهج التربية الرياضـــــية ، وتزويد التلاميذ بالخبرات التى تساعد على تكوين اتجاهات مرغوبة .

٢ ــ العمل على تدريس المعلومات والمعارف المرتبطة بأنشطة المنهاج وكذا المعلومات العامة التى تختــص بالقواعد الصــحية والغذائية واثر ممارسة الأنشطة البدنية على أجهزة الجسم الحيوية .

٣ ــ العمل على توفير واستخدام الوسائل المعينة فى تدريس التربيـــة الرياضية مع شرح المدرس واعطاء التلاميذ فرص المناقشـــة .

٤ ــ العمل على تدريس التربية الرياضية فى حصتين متتاليتين حتي يمكن تدريس المعارف والمعلومات المرتبطة بالنشاط .

٥ — العمل على توفير مكتبة رياضـــية بكل مدرســة وتزويدها بكتيبات مبسطة عن الأنشطة البدنية المختلفة بحيث تتناسـب مع المرحلة الســنية للتلاميذ .

٦ — تنظيم دراسات لصقل المدرسين وتدريبهم على تدريس المعلومات والمعارف التي ترتبط بالأنشطة البدنية .

## المراجـــع


— **ابراهيم وجيه محمود** ، التعلم ، أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

— **أحمد زكى صــالح** ، علم النفس التربوى ، الطبعة التاسعة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٦ .

— **أحمد عزت راجـــح** ، أصول علم النفس، الطبعة الخامسة، الدار القومية للطباعة والنشر ، الاسكندرية ، ١٩٦٣ .

— **الدمرداش سرحان ومنير كامل** ، المناهج ، الطبعة الثالثة ، دار العلوم للطباعة ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

— **رالف تايلور** ، ترجمة جابر عبد الحميــد جابر وأحمــد خيرى كاظم ، أساسيات المناهج ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ .

— **عبد اللطيف فؤاد ابراهيم** ، المناهج ، أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها الطبعة الرابعة ، مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

— **فكرى حسن ريان** ، المناهج الدراسية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

— **فؤاد سليمان قلادة** ، أساسيات المناهج فى التعليم النظامى وتعليــم الكبار ، دار المطبوعات الجديدة ، الاسكندرية ، ١٩٧٦ .

— **وليام هيرد كلباترك** ، ترجمة أبو الفتوح رضوان ومحمد الهادى عفيفى، أصول المنهج الجديد ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٠ .

— **وهيب سمعان ورشدى لبيب** ، دراسات فى المناهج ، الطبعة الرابعة ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

American Association for Health, **Physical Education and Recreation, Physical Education for High School Students,** 2nd ed., 1970.

Barrow, Harold M., and McGee, Rosemary, **A Practical Approach to Measurement in Physical Education,** Lea and Febeger, Philadelphia, 1964.

Bucher ,Charles A., **Administration of School Health and Phisical Education Programs,** The C.V. Mosely Company, St. Louis, 1958 .

Cowell, Charles C., and France, Wellman L., **Philosophy and Principles of Physical Education,** Printice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1963.

Daughtrey, Greyson, **Effective Teaching in Physical Education for Secondary Schools,** 2nd ed., W. B. Saunders Company, Philadelphia, 1973.

Daughtrey, Greyson and Woods, John B., **Physical Education Program : Organisation and Administration,** W. B. Saunders Co., Philadelphia, 1971.

**Encyclopedia Britannica,** Volume 20, Inc., William Bentony Publisher, Chicago, 1964.

Hase, Gerald J., and Rosenstein Irwin, **Modern Physical Education, Knowledge and Understanding,** Holt, Rinchart and Winston, I.N.C., New York, 1966.

Nixon, John E., and Jewett, Ann E., **An Introduction to Physical Education, 8th ed.,** W. B. Saunders Co., Philadelphia, 1974.

Oliver, Albert I., **Curriculum Improvement : A Guide to Problems, Principles and Process, 2nd ed.,** Harper and Row Publishers, New York, 1977.

Tanner, Daniel, and Tanner, Laurel N., **Curriculum Development : Theory into Practice,** Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1975 .

Vannier, Maryhelen, and Fait, Hollis F., **Teaching Physical Education in Secondary Schools, 3rd ed.,** W. B. Saunders Company, Philadelphia, 1969.

Webester, Randolph W., **Philosophy of Physical Education,** Wm. Brown Company Inc., Iowa, 1965.

Williams, Tesse Feiring, **The Principles of Physical Education, 8th** ed., W. B. Saunders Company, Philadelphia, 1964.

**من أجل العدالة والانصاف وصالح الخريجين :**

# أوقفوا تنفيذ القرار ٨١ أو عدلوه

فى ٧٩/٥/١٣ صدر قرار وزير التعليم والثقافة والبحث العلمى رقم ٨١ والخاص بالقواعد العامة لاستحقاق العلاوات التشجيعية للعاملين بوزارة التربية والتعليم بناء على ما عرضه نائب الوزير ، ومراعاة لصالح العمل ، وعلى موافقة مجلس الوكلاء بتاريخ ١٩٧٩/٥/٩ .

وانطلاقا من العبارة التى تقول فى القرار « ومراعاة لصالح العمل » نناقش ما تضمنه القرار مناقشة موضوعية هدفها صالح العمل أيضا .

تشترط المادة الأولى بالنسبة لشاغلى الدرجة الثانية فما دونها :

**أولا :** الحصول على تقدير ممتاز فى السنوات الخمس الأخيرة وذلك بالنسبة لمتوسط التقارير السنوية والفنية وبصرف النظر عما يقال عن التقارير نرى أن اشتراط أكثر من تقديرى امتياز أمر مبالغ فيه وتشدد لا مبرر مهما قيل فى تبرير ذلك .

كذلك تشترط نفس المادة فى **ثالثا :** لا يجوز منح العلاوة التشجيعية لمن كان موقوفا عن العمل أو محالا الى النيابة العامة الادارية أو المحاكمة التأديبية ، كما لا يجوز منحها لمن وقعت عليه عقوبة ابتداء من الانذار خلال السنوات الخمس السابقة لموعد استحقاق العلاوة التشجيعية .

ونرى أن هذا الشرط لا بد أن يوضع له قيد هو : تحديد المخالفة التى يتم بشأنها التحقيق أو التى أنذر بسببها بأن تكون مخلة بالشرف أو بكرامة المهنة وغنى عن البيان أن كثيرا من التحقيقات والعقوبات لا تتم لصالح العمل بل ربما تكون نتيجة الاخلاص وصالح العمل والتفانى فيه .

وجاء فى **رابعا :** لا يجوز صرف العلاوة التشجيعية للمعارين داخليا وخارجيا ... الخ ونرى أن المعارين داخليا لا ينبغى أبدا حرمانهم من هذه العلاوة لخضوعهم لاشراف الوزارة والا حرمنا ابناءنا فى المدارس الخاصة من هؤلاء العاملين وسببنا لهذا القطاع كثيرا من المشكلات .

وباستعراض **الشرط الخامس** نرى أن الاجازة المرضية لا يصح أبدا ان تحرم صاحبها من هذه العلاوة لأنه أمر لا دخل له فيه خاصة وأمراض المدرسين غالبا ما تكون بسببت المهنة ، فضلا عن أن مد العون لهم فى هذه الأزمة أمر واجب ما دامت الشروط قد توفرت فيهم الى وقت مرضهم .

أما ما ورد فى **سادسا** فهو بيت القصيد أو مربط الفرس كما يقولون فما ورد فى هذا الشرط لا يمكن أن يوافق عليه أحد لأنه يحــرم الكثير من العاملين بالوزارة أو بمعنى أدق بالمدارس وهم عماد هذه الوزارة ويحصر العلاوة فى نوعية قد لا تكون جديرة بهذه العلاوة فضلا عن أنها تضر ضررا بالغا بالعملية التعليمية والتربوية وهاكم الدليل :

١ ــ اشتراط الا تقل نتيجة المدرس فى امتحانات النقل (كل فى مادته) عن ٩٥٪ وألا تقل النسبة فى امتحانات الشهادات العامة عن ٩٠٪ وذلك فى السنتين الأخيرتين السابقتين على تاريخ منح العلاوة التشجيعية وكذلك اشــتراط ٨٥٪ للنظار ومديرى المدارس ، ٨٠٪ لموجهى الابتــــدائى ، ٩٠٪ لموجهى المواد يفرض علينا أن نطرح الحقائق التالية :

**أولا** : اختلاف مســتويات قاطنى الاحياء علميا نتيجة للمســـــتوى الاجتماعى والاقتصادى .

**ثانيا** : اشتراط بعض المدارس وقبولها المجاميع العاليــة فحسب وانشاؤها فصولا للمتفوقين يسند التدريس فيها لنوعية خاصة .

**ثالثا** : اختلاف نظم الامتحانات فى المراحل التعلمية فمثلا تلاميذ الصف الأول والثالث والخامس من المرحلة الابتدائية ينقلون الى الصفوف التالية نقلا آليا فكيف يعامل من يدرس لهذه الصفوف ؟ !

**رابعا** : المواد التى تعانى عجزا فى عدد المدرسين والتى يتحمـــل اصحابها أكثر من طاقاتهم فى العمل خدمة للوطن كيف يســوى بينهم وبين غيرهم من الزملاء التى لا تعانى موادهم مثل هذا العجز بل ربما يكون عندهم فائض يكفل لهم الراحة ونقص النصاب القانونى .

واذا كنا قد اشترطنا فى هذا القرار بالنسبة للعاملين بفصول المتخلفين دراسيا الا تقل نتائجهم عن ٦٠٪ افما كانت العدالة تقتضى أن نعامل المواد التى تعانى عجزا فى مدرسيها مثل هذه المعاملة ؟ !!

**خامسا :** المواد الاضافية مثل التربية الرياضية والتدبير والخياطة ..
على اى أساس يقدر القائمون بتدريس هذه المواد ؟ وهل ما اشترطه القرار ضمنا كفيل بتحقيق العدالة ؟ نحسب أن هذا غير ممكن .

**سادسا :** من المقرر المعروف هبوط مستوى التعليم لأسباب متعددة منها اشتراط نسب محددة لنتائج الشهادات العامة وغالبا ما تكون برفع الدرجات على غير أساس واقعى بعد الفراغ من تقدير الدرجات فكيف يصبح الحال والمستوى بعد اشتراط هذه النسب السابقة لكل معلم كي يحصل على العلاوة التشجيعية لا سيما وأن هذا الشرط أساسى لكل من المعلم والناظر والمدير والموجه وهم الذين تنحصر فيهم أعمال الامتحانات بدءا من وضع الاسئلة الى تقدير الدرجات واظهار النتائج ؟ !!

**سابعا :** الموازنة بين الشروط المعتبرة في العاملين بالمدارس وبين الشروط المعتبرة فى العاملين بدواوين المناطق وديوان الوزارة تبين أن شروط النوع الأول أشد وأقسى وأنها أقرب ما تكون الى الاستحالة والتعجيز واذا أردت أن تطاع فأمر بما يستطاع .

**ثامنا :** من المعروف أننا جربنا نسبة ترقية الـ ٥٪ بالاختيار وثبت أن هذه التجربة فاشلة مما دفع الى الغائها أفلا تكون هذه التجربة درسا نستفيد منه حينما نصدر قرارات جديدة .

**تاسعا :** ما اشترط فى شاغلى وظائف الادارة العليا واضح فيه عنصر المجاملة والتعميم او تفصيل ما ورد بشأنهم على أشخاص معينين والا فما مقياس الجهود غير العادية التى يبذلوها ؟ ومن المرجع فى ذلك ؟ ولماذا اشترط أن يكون باقيا على تاريخ احالتهم الى المعاش عام كامل بعد موعد استحقاقهم للعلاوة ؟ الا يعرف حضرات السادة الكبار أن الجيش يضيف لمن يحالون الى المعاش الرتبة التالية لرتبتهم التى وصلوا اليها فضلا عن المكافأة الكبيرة تكريما لهم وتقديرا لخدماتهم ؟ !!

ولماذا اشترط أن يكون قد مضى على ترقيتهم الى وظائفهم عام كامل قبل تاريخ استحقاق العلاوة ؟ ولماذا اشترط فيهم الأقدم فى الوظيفة الاخيرة لا الاقدم درجة كما اشترط فى غيرهم .

ألا توحى هذه التفرقة وكثرة هذه الشروط بحصر منح العلاوة فى أشخاص بعينهم كما هو الشأن دائما فيما يتم داخل الوزارة منذ مدة طويلة بدليل كثرة القرارات والنشرات والنظم التى لا ثبات لها ولا استقرار .

من اجل ما تقدم واحقاقا للحق وحرصا على صالح العمل نطالب بوقف تنفيذ القرار ٨١ أو تعديله بما يتمشى مع صالح الخريجين فعلا .

# وزارة المعاشات

لا يظن أحد أننى أطالب بانشاء وزارة جديدة بهذا العنوان أو أننى أريد الكتابة عن وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية فلست خبيرا فى هذه الناحية وانما الذى أعنيه هو وزارة التربية والتعليم والذى دفعنى الى اطلاق هذا الاسم عليها هو هذه الظاهرة التى تتميز بها وتنفرد عن باقى الوزارات فى الدولة وهى ظاهرة جديرة بالتسجيل والدراسة والتحليل فاذا نظرنا الى الوظائف القيادية فى هذه الوزارة مثل الوكيل الأول والوكيل وبعض مديرى العموم وجدنا أن أكثر شاغلى هذه الوظائف ممن بلغوا سن المعاش أو جاوزوه بسنوات والقلة الباقية على أبواب بلوغ هذه السن وأملهم أن يمد لهم مثل من سبقهم لدرجة أننا لا نستطيع أن نستثنى من هذه القاعدة الا عددا لا يتجاوز أصابع اليد الواحدة فى وزارة يقترب عدد العاملين فيها من النصف مليون عامل وهذا ما يدعو للعجب والدهشة . ومع احترامنا وتقديرنا لهم جميعا نقرر أن هذا الوضع تترتب عليه نتائج متعددة نجملها فيما يلى :

أولا : حرمان عدد كبير من الترقية فى وزارة بح صوتنا من الشكوى من عدم تناسب درجاتها الكبيرة مع حجم عدد العاملين فيها من قديم الزمان لدرجة أن عدد الدرجات الكبيرة لا يتساوى مع عدد درجات أى جهاز من أجهزة الدولة الصغيرة مثل الجهاز المركزى للاحصاء والتعداد أو جهاز التنمية أو المحاسبات أو غير ذلك من الأجهزة .

ثانيا : عدم تعزيز الوزارة بعدد من هذه الدرجات الكبيرة على الرغم من المذكرات المتعددة المطالبة بذلك والمؤيدة بالأدلة والمبنية على قواعد سليمة . وقد كنت فى مقابلة مع السيد نقيب المعلمين للسيد رئيس الجهاز المركزى للتنظيم والادارة ( التنمية الادارية ) وصرح السيد الدكتور رئيس الجهاز بأنه وافق على مذكرة السيد الدكتور وزير التربية السابق والتى يطلب فيها عدد ٨ وكلاء وزارة ، و٤٢ مديرا عاما وطلب من السيد النقيب أن يذيع هذا الخبر وقد نشره السيد النقيب فى النشرة الاسبوعية للنقابة ولم يتحقق

للآن بالرغم من مرور ما يزيد عن عام أفلا يجوز أن يكون سبب [illegible] هـو ما تسير عليه الوزارة من المد لكبار العاملين فيها ؟ . وتناقضها مع [illegible] سها مما رأى المسئولون الكبار من أن الوزارة لا تستحق هذه الدرجات [illegible] يرة ؟!

ثالثا : خلق مراكز قوى فى وزارة التربية يخطب ودها الكل [illegible] غشاها الجميع وينافقها ويتراضاها كل من يبغى أن يتشبث بمنصبه أو [illegible] الى سـواه ـ

ولا أدل على هذا من الكلمة المنشورة فى عدد مارس من مجلة الرائد تحت عنوان « للرائد رأى » والذى يبدأ بقول الكاتب « يبدو أن وزارةالتربية قد تخلت عن الأسلوب الديمقراطى فى الادارة أين مجلس الوكلاء ؟ وكم مرة اجتمع فى الشهور الأخيرة ؟ ..

وما يقال عن مجلس الوكلاء يقال عن اجتماع المديرين ..

وهذه القرارات التى يتوالى صدورها ، هل يؤخذ رأى المختصين فيهـا ؟ ... الـخ .

رابعا : عدم شغل كثير من الوظائف التى تخلـو لمدة كبيرة مـع أن المستحقين لهذه الاماكن كثيرون وترقيتهم الى هذه الوظائف يطمئن النفوس ويزيل أسباب القلق ويقضى على كثير من الأقوال التى تتردد .

خامسا : يظن بعض العاملين انهم المقصودون بسياسة المـد وذلك لقطع الطريق التى توصلهم الى شغل هذه الوظائف عليهم بعد صدور قانون بمد خدمتهم الى سن الـ ٦٥ عاما جعلهم ينقمون على القانون بل ويسوى بعضهم معاشهم قبل هذه السن ليأسهم من الانصاف .

سادسا : القضايا التى ترفع على الوزارة نتيجة عدم الترقية .

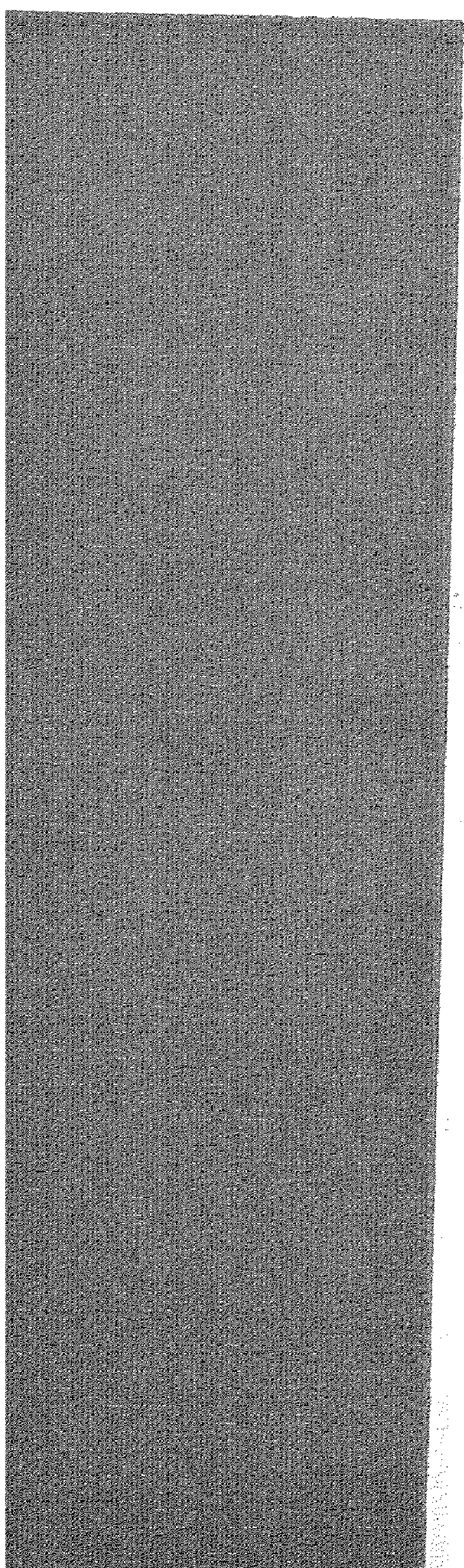
سابعا : حصر الترقية فى الوظائف القيادية على رجال مواد معينـة ليست أساسية وحرمان المشتغلين بالمواد الأساسية من الوصول الى هذه الوظائف .

وبعد كل ما تقدم ألا ترون معى أن هذه الظاهرة فى وزارة التربية جديرة بالاهتمام والتسجيل والتحليل والدراسة علنا نصل فيها الى رأى يهدينا سواء السـبيل ؟ !

**محمد عبد الرحمن طبـل**
**مقرر شئون الخريجين بالرابطة**

مطبعة الجبلاوي
٢٠٢ شارع الترعة البولاقية - شبرا

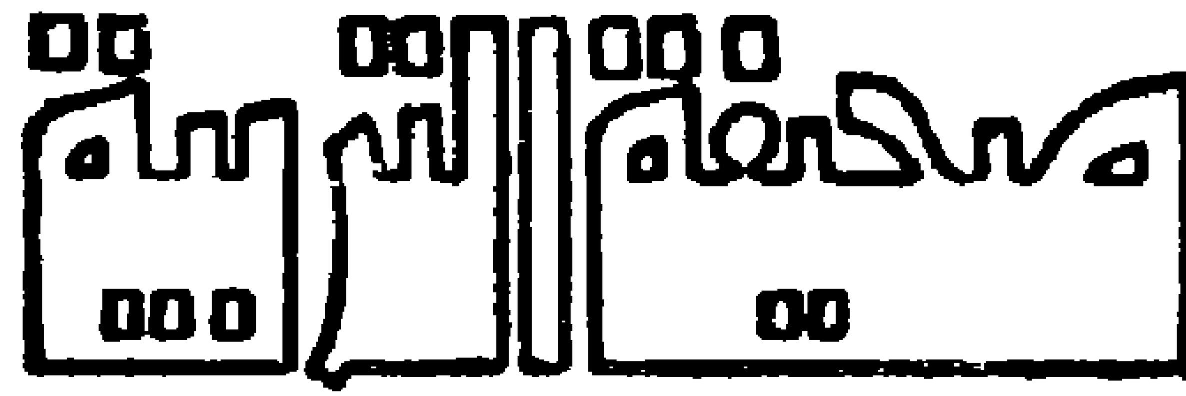
رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠/١٩٧٩



# صحيفة التربية

السنة الحادية والثلاثون — مارس ١٩٧٩ — العدد الثانى





تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة ـ ت : ٧٥٩٧٨٦

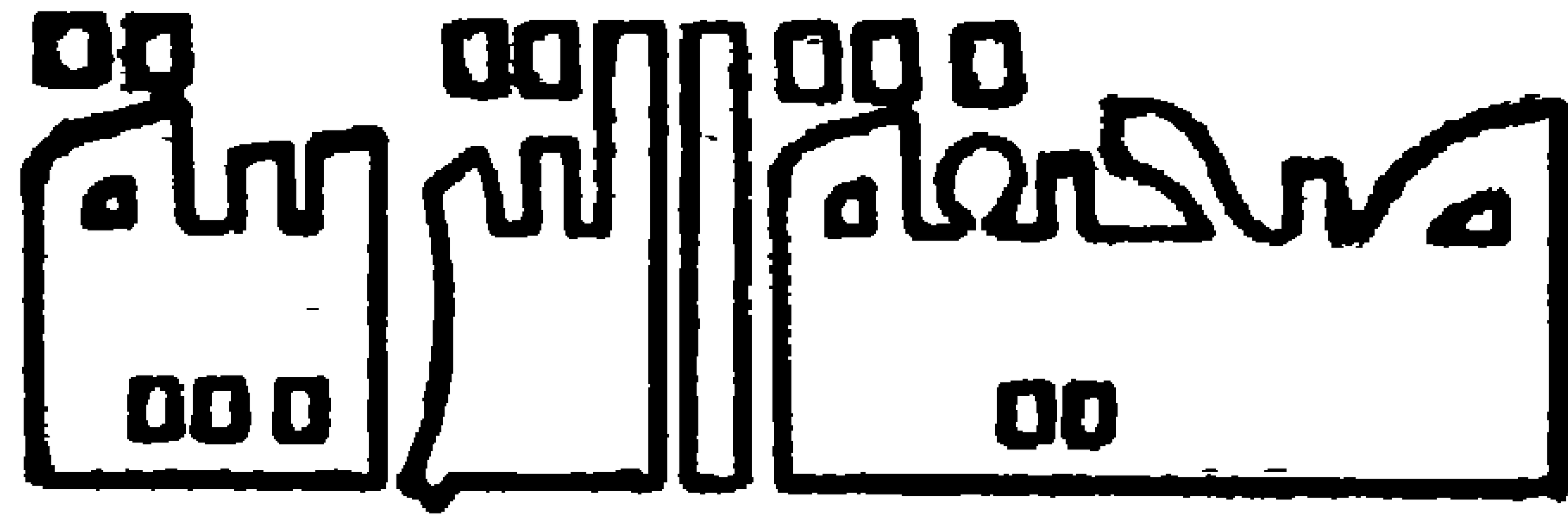
( رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشال )



* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .

* الاشتراك السنوى
١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
١٠٠ قرشا للصحيفة فقط .
٨٠ قرشا للطلبة .
٢٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية

تصدر أربعة اعداد فى السنة
فى اوائل كل شهر : يناير ـ مارس ـ مايو ـ يوليو




السنة الحادية والثلاثون مارس ١٩٧٩ العدد الثاني

## في هذا العـــدد

كلمة المحــــرر :

# نظرة فى تطوير إعداد المعلم

للاستاذ الدكتور
**يوسف صلاح الدين قطب**
رئيس التحرير

يمر المجتمع المصرى بتغيرات سريعة فى الوقت الحاضر فى جميــع نواحى حياته الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية ولا شـــك أن هذا يتطلب منا مراجعة شاملة للتعليم فى مصر من حيث اهدافه ونظــامه ومحتواه وطرائقه ووسائله وادارته ... الــخ .

ومن المعروف أن الدور الذى يقوم به المعلم فى مدرسته ومجتمعه يتأثر بصورة مباشرة بالتغيرات الاجتماعية وما تستلزمه من تطوير فى التعليم لذلك كان لازما على المسئولين عن التعليم أن يراجعوا برامج واساليب اعداد المعلم من آن الى آخر ليتأكدوا من مواءمتها لما يمر به المجتمع من تغيرات سريعة ؟ فمن المسلم به ان اعداد المعلم بهدف تمكينه من تحقيق اتجاهات المجتمع واتجاهات التربية يعد ركنا أساسيا فى برامج اصلاح التعليم التى يقصد بها تنمية المجتمع فى جوانبه المختلفة وتوجيه التغيرات الحادثة فيه فى المسار المرغوب فيه .

وتقوم فى مصر فى الوقت الحاضر عدة دراسات لتطوير اعداد المعلم آخذة فى الاعتبار وجهة النظر السابق الاشارة اليها وتهدف هذه الدراسات الى أن يكون هذا الاعداد منسجما مع النظرة الجديدة الى المحاولات التى تبذل لاصلاح التعيم والاخذ بفلسفة التعليم الاساسى فى المراحل التى تسبق

مرحلة اعداد الطلاب للتخصص مهنيا أو تعليميا كما تهدف هذه الدراسات أيضا الى اعداد المعلم للقيام بالمسئوليات الاجتماعية التى يجب ان تضطلع بها المدرسة فى بيئتها كمركز اشعاع للاصلاح الاجتماعى والثقافى والاقتصادى والسياسى .

وتقوم بهذه الدراسات فى الوقت الحاضر جهات متعددة نذكر منها على سبيل المثال الجهات الآتية :

- المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا .
- المركز القومى للبحوث التربوية .
- مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس .
- وزارة التربية والتعليم .
- لجنة قطاع الدراسات التربوية واعداد المعلم بالمجلس الأعلى للجامعات الذى يضم جميع كليات التربية بالجامعات المصرية .

وسنحاول الآن أن نلقى ضوءا على جانب من الجوانب الهامة التى يمكن أن يرتكز عليها التطوير فى اعداد المعلم . ولا شك أن هناك أكثر من ركيزة يمكن أن تقوم عليها الجوانب الأخرى الى فرصة أخرى لنلقى الضوء عليها .

والجانب الذى سنتناوله الآن يتعلق بصفة اساسية بممارسة التعليم كمهنة لها مقوماتها الاساسية ولها متطلباتها فى الاعداد شأنه فى ذلك شأن المهن الرفيعة الاخرى التى يجب أن يراعى فى اعداد المهنيين لها تحقيق مواصفات خاصة ومستويات معينة حتى يطمئن الناس الى ارباب هذه المهنة ويعطونهم الثقة التى يجب أن تتوفر بين المهنيين وبين الجمهور الذى يتعامل معه .

والنظرة الى التعليم كمهنة ــ وليس كحرفة بسيطة ــ يتطلب أولا أن تكون هناك وحدة تجمع بين أرباب هذه المهنة وأن تكون هناك نظرة شاملة

الى مهنة التعليم . وهذه النظرة الشاملة لا تمنع من وجـود تخصصـات متنوعة داخل المهنة أو مستويات متصاعدة بحد أدنى لا يقل فى مستـواه عن مستوى الاعداد للمهن الرفيعة الأخرى أو بمعنى آخر يجب أن تكون نظرتنا الى المعلم سواء كان متخصصا فى التعليم الابتدائى او التعليم الثانوى وسواء كان متخصصا فى تعليم اللغات أو العلوم أو الرياضيات أو المـواد الاجتماعية أو التربية الفنية أو التربية الموسيقية ... الخ . يجب أن تكون نظرتنا الى المعلم على انه صاحب مهنة واحدة بغض النظر عن التنوع فى التخصص وايضا بغض النظر عن مستويات هذا التخصص .

وتتطلب هذه النظرة أن يكون اعداد المعلم مهما اختلفت تخصصاته تحت مظلة واحدة وفى معاهد متماثلة أو متكافئة فى أساليبها ومستوياتها . فليس معلم التعليم الابتدائى بأقل من معلم التعليم الثانوى من حيث أهميـة الدور الذى يقوم به مع تلاميذه أو فى بيئته وليس معلم المواد العملية أو الفنية اقل أثرا فى تربية التلاميذ أو فى الدور القيادى الذى يلعبه فى مجتمعه من زميله معلم المواد الاكاديمية والتفرقة المصطنعة التى نشاهدها حاليا فى مجتمعنا بين أرباب المهنة الواحدة لها أكبـر الضرر على النظرة العامة الى مهنة التعليم وهو ما يجب أن نتخلص منه فى محاولاتنا لاصـلاح التعليم وتطوير اعداد المعلم تطويرا يتمشى مع الاصلاح المنشود . ان اعداد معلم المرحلة الابتدائية يتطلب جهدا وتخصصا لا يقل عما يتطلبه اعداد معـلم المرحلة الثانوية وذلك لخطورة الدور الذى يقوم به كل منهما فى مدرسـته وفى مجتمعه ، كما أن معلم التربية الفنية أو الرياضية يجب أن نعترف بأهمية العمل التربوى الخلاق الذى يبنى به شخصية تلاميذه وسلوكهم واتجاهاتهم مما يجعل دوره ليس بأقل خطرا من دور زميله معلم التاريخ أو العلوم فى تربية تلاميذه .

ان النظرة المهنية السليمة لمهنة التعليم التى تسود معظم دول العالم توجب علينا مراعاة وحدة الاعداد فى محاولاتنا لتطوير اعداد المعلم فى مصر ، والمقصود هنا بوحدة الاعداد أن يكون الاعداد تحت مظلة واحدة وأن لا يقـل مستواه عن مستوى الدراسات العالية أو الجامعية ومعنى ذلك ايضا أن نبدأ فى اعداد معلم المرحلة الابتدائية بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية على الأقل وأن يكون هذا الاعداد تحت مظلة الجامعة وداخل كليات التربية أو فى

كليات تربوية مستقلة لا تقل فى مستواه عن نظيراتها من الكليات الجامعية الاخرى .

والمهم فى هذا كله أن يتلقى المعلم مهما كان التخصص الذى يعد له ثقافة مهنية مشتركة تساعده على ادراك الأسس العلمية التى يقوم بها عمله المهنى واكتساب المهارات اللازمة لمزاولة هذا العمل داخل المدرسة وخارجها وفى بيئته المدرسية وغير المدرسية مع التدريب على هذه المهارات تدريبا كافيا بحيث يمكن أن يطمئن الجمهور الى المقررات التى يتخذها والاسلوب الذى يتبعه فى تربية طلابه واصلاح عيوبهم وتنشئتهم التنشئة التى تحقق اهداف التربية والتعليم فى المدرسة .

وبجانب هذه الثقافة المهنية العامة فى كليات التربية ، فهناك المعلم او المعلمة التى ترغب التخصص فى التعليم الابتدائى وهناك من يرغب فى التخصص فى التربية العلمية أو اللغوية أو الفنية أو الرياضية أو من يرغب فى الجمع بين اكثر من تخصص واحد .

ويجب أن تكون هناك ايضا الفرص المتاحة للتعمق فى هذه التخصصات بحيث يستطيع من يتخصص فى التعليم الابتدائى أن يتابع دراسات عليا لتعميق التخصص فى هذا النوع من التعليم وهذا على عكس الاسلوب الذى يتبع حاليا وهو أن خريجى دور المعلمين والمعلمات الذين يتخصصون فى التعليم الابتدائى يسمح لهم بالالتحاق بكليات التربية لكى يعدوا معلمين بالمدارس الثانوية كما لو كانت النظرة الى التعليم الابتدائى أدنى من النظرة الى التعليم الثانوى من حيث الاهمية أو المهارات اللازمة للمعلم او الثقافة المهنية المطلوبة ... الخ .

فى الحقيقة المعلم الذى يعد للتعليم الابتدائى يجب أن تتاح له الفرصة لكى يزيد من التعمق والتخصص فى هذا النوع من التعليم لكى يصل الى أعلى مراتب الخبرة فى هذا المجال . كما يجب أن تتاح له الفرصة أيضا فى التخصص فى بعض المجالات المتصلة بهذا التعليم مثل التوجيه والاشراف الفنى فى التعليم الابتدائى ، تربية الاطفال المعوقين ، اقتصاديات التعليم الابتدائى ، انتاج الوسائل التعليمية وبرامج الأطفال ... الخ .

بحيث يتاح لهم النمو علميا ومهنيا وأدبيا فى أى من هذه المجـــالات المتنوعة وفق اهتمامات المعلم وقدراته الخاصة .

وهذه أيها القارىء العزيز احدى الجوانب التى يجب أن تراعى فى محاولاتنا فى تطوير اعداد المعلم وهناك جوانب أخرى سوف نتناولها فى فرص أخرى ، ومن حسن الحظ أن الاتجاه الذى تحدثنا عنه فيما سبق يجد قبولا عاما من جميع الجهات المعنية السابق الاشارة اليها والتى تقوم بدراسة تطوير اعداد المعلم فى مصر .

# من أخلاقيات السلام

للاستاذ محمود النبوى الشال

الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

السلام دعوة طالما رددها المصلحون فى كل زمان ومكان ، دعــوة مستمدة من تعاليم القرآن الكريم ، وتثيرها الظروف والأحوال التى نعيشها الآن ، ويعيشها الناس فى كل مكان ، ومحاولات السلام قد تكون مادية تخلو من الروح حين لا تخرج عن نطاق الادعاء بالألسنة من أجل المصالح الخاصة فلا تمس شغاف الضمائر والوجدان . هذا السلام الذى يكون لفئــة دون فئة ، ولشعب على حساب شعب ، ولبلاد دون أخرى ، هذا السلام الذى ترفع أعلامه من أجل الدعاوة والشعارات ، أما حقيقته فاستعداد متطرف زائف ، سلام يهدف الى رفع معنــويات كتلة بشرية من جهـــة ، وتحطيم معنويات غيرها من جهة أخرى .

فالتلويح بشعارات السلام على النحو الذى أسلفت لا يخدم الا المصالح الذاتية أولا وقبل أى شىء على حساب الأمم والشعوب النامية الأخرى ، أما السلام الحقيقى فهو الذى جاءت به رسالة السماء ، وعلى رأســـــها المسيحية والاسلام . فان المسيحية عالجت مشكلة السلام ، وجرت هذه المعالجة فى حياة المسيح عليه السلام علاجا روحيا خلقيا فدعت الى الحب وزهدت فى كل ما يؤدى الى اقتتال الناس وخصامهم .

قال السيد المسيح : « طوبى لصانعى السلام » وقد أوصى عليه السلام أتباعه بحب الأعداء ومباركة اللاعنين والاحسان الى المبغضين والصلاة من أجل المسيئين .

والسيد المسيح عليه السلام لم يكن حين امر اتباعه بهذا الا صائما للسلام الحقيقي وعاملا على مكافحة الاحقاد والبغضاء بين الأمم والجماعات والأفراد .

وفي الرسالة الاسلامية تحتل فكرة السلام أسنى مقام بين اهداف الاسلام العامة ، بل ان القرآن الكريم يصرح بأن الثمرة المرجوة من اعتناق الاسلام هي الاهتداء الى طريق السلام .

يقول الحق تبارك وتعالى في سورة المائدة ( ١٥-١٦ ) : « يا اهل الكتاب قد جاءكم رسولنا يبين لكم كثيرا مما كنتم تخفون من الكتاب ويعفو عن كثير قد جاءكم من الله نور وكتاب مبين . يهدي به الله من اتبع رضوانه سبل السلام ويخرجهم من الظلمات الى النور باذنه ويهديهم الى صراط مستقيم » .

ان فكرة السلام في الرسالة المسيحية والرسالة الاسلامية ليست سلام التدمير والافناء والتقتيل الجماعي ، انها فكرة السلام الاخلاقي والتطبيق العملي الحقيقي ، هي العطاء الفياض والزاد الطيب الروحي الذي يتنافى واتجاه الظلم والعدوان ، السلام الذي نبع أول الأمر من القدس الشريف ومكة المكرمة من رسالة السماء ، السلام الذي يحافظ على الأرواح البشرية ، وليس السلام المستورد الوافد الذي يخفي في طياته اغراضا سياسية واطماعا خاصة من حب الأمجاد الزائفة والمغانم الشخصية والمنافع المادية .

لقد وجه الحاقدون على الاسلام فيضا كثيرا من حملاتهم الظالمة وافكارهم الهدامة ومخططاتهم المبنية على الفوضى والأساليب العمياء التي حملها بعض الغربيين غير المنصفين الذين زعموا فيها أن الاسلام دين قتال، ولكن تلك الحملات باءت بالفشل وأخفقت كما يخفق الظلم دائما أمام الحق الذي يعلو على الباطل ويزهقه .

الاسلام والسلام كلمتان تترادفان على معنى واحد ، وقد أمر الله نبيه الكريم وأصحابه الغر الميامين أن يتولوا أمر الدعوة الى ربهم ودينهم ، وان يبلغوا رسالته الانسانية السامية بالحكمة والموعظة الحسنة والجدال بالتي

هي أحسن ، وهذا هو المنهج القويم الذي أمرهم المولى عز وجل بالسير في ضوئه ، والاستقامة على هديه والاستمرار على دربه في قوله جل وعلا :
« ادع الى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن » .

ولقد مكث الرسول صلوات الله وسلامه عليه بمكة المكرمة ثلاث عشرة سنة يدعو القوم الى خالقهم بهذا الاسلوب السمح ، ولكنه ومن آمن معه من المؤمنين قوبلوا بالكثير من الايذاء والاضطهاد وألوان التعذيب والاعتداء ، ولكن الحق تبارك وتعالى يوجه نبيه الكريم الى التزام الصبر في قوله تعالى في سورة الأحقاف (٣٥) : « فاصبر كما صبر أولو العزم من الرسل ولا تستعجل لهم كأنهم يوم يرون ما يوعدون لم يلبثوا الا ساعة من نهار بلاغ فهل يهلك الا القوم الفاسقون » .

حتى اذا تفاقم أذى قريش وبلغ عدوانها مبلغا بعيدا أصبح مدعاة لوقوع خطر حقيقي على الداعي وعلى الدعوة وأهلها جميعا ، أذن للرسول ومن معه بالدفاع عن النفس ورد العدوان تأمينا لدعوة الحق وكبحا لجماح الظلم ومبادرة لوقفه عند حده .

والاسلام في مجابهته للعدوان قد جعل ذلك ضرورة تتقدر بقدرها دون مبالغة في الرد أو تجاوز للحد مهما تكن العواطف والانفعالات ، ومهما تكن الدوافع والأسباب ، فما دام الشر قد انحسم ، وما دام الظلم قد كبح جماحه ، فقد استنفد القتال أهدافه وانتهت الضرورة الى غايتها ، والى مداها الذي يجب أن تقف عنده وتلتزم بشرطه ، وبذلك يعود الاسلام الى طريقه الأول في السلم والمسالمة ان جنح العدو اليه وأعلن رضوخه لصوته .

هذا ما رسمه الاسلام من اخلاق صريحة لأهل شريعته المستقيمين على هديه وما بينه لهم من سلوك يجب أن يلتزموا به ولا يحيدوا عنه لأنه وثيق الصلة بايمانهم ان لم يكن في ذاته بمنزلة المرآة التي تعكس ما وقر في قلوبهم واستقر في ضمائرهم من يقين يقوم على ضبط النفس وكظم الغيظ وكبح جماح العواطف والانفعالات والتزام جانب الصبر باسلام صادق والاستعانة على ذلك كله بالله رب العالمين ورب كل شيء .

ولقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم من اشد الناس حرصاً على تأكيد هذا النمط من الخلق السامى والمسلك العالى الذى يليق بالاسلام الحنيف وأهله فى أى موقف يتعرض له الاسلام ومعتنقوه اضطرارا وبعد استنفاد كل وسائل المسالمة والموادعة مع الحرص على اتباع سلوك الرحمة الذى يتفق وايمانهم ويتسق وطبيعة دعوتهم التى تستهدف بناء الحضارة والحفاظ على تعمير الكون وازدهار الحياة .

هذا فضلا عما نوه به الرسول الأمين من مبادىء انسانية قويمة دعا اليها الاسلام وجعلها من أهم سماته وأبرز تعاليمه فى تحقيق السلام من وجوب المحافظة على العهور والوفاء بشروط المواثيق وتحريم الغدر والخيانة سرا وجهرا تحريما مطلقا لا لبس فيه ولا غموض . ولقد نصت الآيات الكريمة على ذلك حتى لقد أصبح أمر المحافظة على العهد والوفاء به من أبرز أركان السياسة الخارجية للاسلام واهمها .

من ذلك قول الحق جل وعلا : « واوفوا بعهد الله اذا عاهدتم ولا تنقضوا الايمان بعد توكيدها وقد جعلتم الله عليكم كفيلا ان الله يعلم ما تفعلون ، ولا تكونوا كالتى نقضت غزلها من بعد قوة انكاثا تتخذون ايمانكم دخلا بينكم أن تكون أمة هى أزكى من أمة انما يبلوكم الله به وليبينن لكم يوم القيامة ما كنتم فيه تختلفون » .

واذا عدنا الى تاريخ الاسلام فى عهوده الاولى وجدناه يدعو بطبيعته الى المثل العليا فى جميع الصلات والمعاملات ، يدعو الى السلام الحقيقى لفظا ومعنى باطنيا وظاهريا وتربويا حماية للعقيدة واثمارا للامن ، يحمل مشاعل الحق والعلم والخير والحرية والاخاء والعدل والمساواة ليمضى بها فى تقرير الحقوق التى كفلها الله سبحانه وتعالى لخلقه اجمعين .

والاسلام فى دعوته تلك لم يدع اليها بالشدة والغلظة والعنف وانما قام على الدعوة الى سبيل الله بالرفق واللين والمنطق والحكمة والموعظة الحسنة ، ودعا الى الاسلام كشريعة سماوية وانسانية عظمى ثقة منه انه الاصل المتين فى علاقات الجماعات ، وحماية النفوس من أوضار الفتن والضياع وشن الغارات .

ان الاسلام لم يحارب بالسيف مبادىء وأفكارا ودعوات يمكن مقاومتها بالدليل والحجة والبرهان التى تطرق الأبواب والآذان والقلوب ، وكان غزوه دائما دون غلو أو غدر أو تمثيل أو تشف ، وكان قوامه تقوى الله وحده والعمل بطاعته وكثرة ذكره والاستعانة به والتوكل عليه ، وأن يترك البغى والحقد والانتقام عند النصر والظفر الا ما كان لله فيه رضا ، وأن يستعمل العدل وحسن السيرة والتزام أحكام الشريعة والفصل بين الحلال والحرام والدفاع عن الحرمات والحقوق ونشر الخير والمحبة والسلام .

هذا المنهج تنظيمى القويم هو الذى ينمى مشاعر الود والرحمة ويولد التعاون ويدعم العلاقات ويخلق الترابط ويغرس الوئام ، وهذا من شأنه أن يحفز الفرد فى المجتمع الى بذل كل ما فى وسعه من أجل تحقيق أهــداف الاسلام وأخلاقياته المثلى ، فلا يضن من أجل هذه الغاية الشريفة بجهــده وكفايته وطاقته لصالح أمته الذى هو جزء من صالحه فى الوقت نفسه .

.. حتى تؤتى حركة اصلاح التعليم فى مصر اكلها

# نحو دور وظيفى محدد لمعلم الغد*...

للدكتور محمد السعيد عبد المقصود
كلية التربية ـ جامعة عين شمس

لم يعد من المقبول أو المعقول أن تشهد مصر مثل تلك التغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية فى السنوات القليلة الماضية ، ثم يستمر نظام التعليم على ما هو عليه ، تتجاوزه هذه التغيرات ، ويعجز هو عن مواكبتها وتحريكها أو حتى عن مجرد اللحاق بها ، ومن ثم كانت الدعوة الى تطوير التعليم واصلاحه بما يجعل منه اداة فعالة للتنمية ، يستقيم بها الخلق الحضارى والبناء الاجتماعى فى مصر أمرا لا يمكن ارجاؤه أو التراخى فى التصدى له .

وقيام مثل تلك الدعوة وما تبعها من تحريك على مختلف القيادات السياسية والشعبية والتعليمية انما تتضمن بدورها دعوة أكثر الحاحا الى مراجعة عمل المعلم واعادة النظر فى طبيعة دوره وتقييم هذا الدور بما يسهم فى ترجمة ما يسفر عنه التغيير من اجراءات الى واقع بالفعل وفى السلوك .

---

(*) ترددت الافكار الأساسية لهذه المعالجة فى دراسة سابقة بعنوان : « معلم المرحلة الثانية : طبيعة دوره ومواصفاته » ، شارك بها فى بحث اعداد معلم المرحلة الثانية الذى اشرفت عليه كلية التربية جامعة عين شمس بالاشتراك مع البنك الدولى .

من الخير اذن أن يصاحب الدعوة الى اصلاح التعليم وتحريكه ، دعوة مماثلة الى النظر فى نوعية العناصر التى يمكنها أن تحقق تلك التغيرات عن وعى واقتدار ، ذلك مهما كانت منطلقات التغيير والتعديل فى هيكل التعليم وأهدافه وبنيته ، ومضمونه ومحتواه ووسائله ، فان محور ذلك العمل وسنده هو عمل المعلم ، وتحسين كفاءة هذا العمل بما يترجم هذه الأهداف الى انجازات محققة فى سلوك الطلاب وافئدتهم ، لأن تحقيق كل هذه التغيرات انما يتوقف على مدى استجابة المعلم لها ومدى قدرته على ترجمتها الى مواقف سلوكية وخبرات تعليمية تؤدى بتلاميذه الى التعليم والى الغد الشامل والكامل .

ان نوعية مثل هذا المعلم وصفاته الشخصية والمهنية هى العامل المحدد والاساسى فى تحديد نوعية المواطنين التى ينشدها المجتمع من وراء اهدافه من التعليم . ومن ثم يصبح الانطلاق من واقع ذلك العمل ، تحديدا للمؤثرات ذات الكفاية والفاعلية فيه وللصفات الواجب تكوينها فى معلم هذه المرحلة هي المدخل الطبيعى فى تحديد أهداف الاعداد التربوى والاحتياجات المهنية المطلوب استكمالها فى معلم الغد .

وعمل المعلم تحيط به عوامل تجذبه الى الاتساع وأخرى تدفع به الى حدوده الضيقة ، وان من بين الاعتبارات الأساسية التى تحدد حجم العمل فى هذه المعالجة أن هناك من الارهاصات والتغييرات التى تجتاح مجتمعنا فى الآونة الأخيرة وما تلقى به من متطلبات على هيكل التعليم فى مصر ما يدفع الى تغيير الأدوار القائمة للمعلم والتخلص من مضمونها الضيق والمحدود . ومن هنا تأتى أهمية الحديث عن الادوار المستقبلة لمثل هذا المعلم وخصائصه المتوقعة التى تمكنه من أداء مهامه الوظيفية ومسئولياته المهنية .

ان تحديد دور المعلم او أدواره الأساسية فى أداء تلك المهام ، والالمام بالأبعاد التى تمتد اليها وظيفته ، والتعرف على العوامل المؤثرة فى ادائه ، لهى اذن من بين الأمور ذات الاهمية فى تقرير ما ينبغى الالمام به ، والتدريب عليه فى فترة اعداده المهنى ، وكذا فى تقرير احتياجاته المهنية التى يلزم تزويده بها ، فضلا عما يمكن ان تسهم به فى اشتقاق المعايير التى يسترشد بها فى تخليق الصفات الأساسية الكفيلة بجعل المعلم طاقة حقيقية فى توجيه

العملية التربوية ، وفى تقديم ادائه ، وتحديد جوانب التصور فيه بما يعين بالتالى على اعادة النظر فى برامج اعداده وسياسته ، وفى وضع مخططات هذا الاعداد وبرامج تنفيذه .

وعليه فسوف تستقطب هذه الصفحات محاولة الاجابة على التساؤلات الرئيسية التاليـــة :

**أولا :** ما هو عمل المعلم وما هى مقوماته الأساسية ؟

**ثانيا :** ما هو الدور أو الأدوار المفروض على معلم المستقبل أن يقـــوم بها فى ظل حركة اصلاح التعليم وتطويره فى مصر ؟

**ثالثا :** ما هى محددات هذا الدور او الأدوار التى ينبغى أن يقوم بها معلم الغد ، وما هى بالتالى متطلبات القيام بهذا الدور وضماناته ؟

**مقومات عمل المعلم :**

نود فى البدء ، أن نستهل معالجتنا لعمل المعلم وأطرها المحددة بعدد من المقولات الأساسية التى سوف يتردد صداها فى مختلف بنود تلك الدراسة وتكاد تعمل كمؤشرات عمل نحو تحديد الدور المطلوب من معلم الغد أداؤه :

**المقولة الأولى :** ان الدور الذى يقوم به المعلم بالغ الصعوبة والتعقيد بحيث يصعب وضع حدود نهائية له ، بل ومن العسير الوصول الى تصور صيغة لمعلم المستقبل ، محددة ، أو غير قابلة للتعديل ، يمكن أن تحـــظى باتفاق الجميع . ذلك أن مثل هذا التصور خاضع للعديد من الاعتبارات التى سوف يرد ذكرها ، وللنماذج المتبنـــاة من المجتمـــع ، أو البـــدائيل التى تم الاستقرار عليها فى هيكل التعليم وأهدافه وبنيته ومحتواه .

**المقولة الثانية :** ان عمل المعلم على الرغم من سعته وتعدد عنـــاصره وتشابك أدواره ، الا انه يبقى نموذجا متمايزا من السلوك ، يستبين عن غيره من المهن الأخرى ، ويقوم هذا التمايز فى أساســـه على محـــورين اساسيين :

**الأول :** قيامه على اساس من التفاعل الانسانى بين المعلم وتلاميذه .

**والثاني** : ارتباطه باهداف تعليمية تتضمن تعديلا فى السلوك البشرى تتكون على اساسه نوعية المواطنة المستقبلة والمنشودة من مخرجات هذا النظام . وعلى هذا فلا خلاف من وجهة نظر هذه الدراسة حول ارتباط عمل المعلم بالتلميذ من حيث هو محور التربية وهدفها ، وبالمجتمع من حيث هو أساس وهدف أيضا ، وبأهداف النظام التعليمى التى تشكل عمل المعلم وتوجهه نحو دوره الأساسى ومسئولياته المهنية المتوقعة والمطلوبة .

**المقولة الثالثة** : ان عمل المعلم يتعرض لجدل بالغ .. وان ثمة آراء ونتائج مختلفة ومتباينة حول المهام التى تؤلف هذا العمل ، سواء ما ينبغى أن يقوم بها ، أو تلك التى يمارسها بالفعل ، ومثل هذا الاختلاف هو من بين الامور المتوقعة وذلك للاتى :

( أ ) ارتباط عمل المعلم بأطر المجتمع والبيئة التى يعمل فيها ، والمرحلة التى يشتغل بها ، وفلسفة التربية التى يأخذ بها ، ووسائلها التنفيذية المتاحة أو الممكنة . وان هذه الاطر فى ديناميتها وحركتها وتطوراتها انما تدعو الى النظر فى أدوار مستحدثة أو مستجدة ، أو اغفال أدوار لم تعد ملائمة أو مقبولة ، أو استشعار افضل لأدوار اكثر مرونة واوعى لمعطيات العصر ومقتضياته .

(ب) أن معطيات على النفس حول النمو والتعلم والتعليم ، وكذا مستحدثات التربية ومبتكراتها وأنماطها المستحدثة ، ثم مستكشفات الثورة التكنووجية الحديثة ووسائلها ، انما تبرز جميعها أدوارا وتسهم نى اغفال ادوار أخرى .

(ج) أن مناهج الدراسة ومنطلقاتها المستخدمة فى مجال البحوث المتصلة بعمل المعلم ومسئولياته وأدواره انما تؤدى بالضرورة الى تباين فى هذه الأدوار وتنوع مهامها ، بل واكتشاف العديد منها مما قد يصعب حصره وتحديده وتصنيفه ، وجميعها مما يؤثر فى الوقت ذاته فى سعة مضمون عمل المعلم ومحتواه .

**المقولة الرابعة** : أن الفجوة بين التصور النظرى لعمل المعلم ، وبين واقعه المتعثر ، أو المتعذر تحقيقه ، جد عميقة .. وترتب على هذا القول نتيجتين أساسيتين :

**أولاهما** : أن تحديد الفجوة بين ما هو قائم وما ينبغى أن يكون ، انما يعنى تحديدا للتصورات المستقبلية لعمل المعلم ، وعلى أساس منها يكون التحرك من الممكن .. نحو المأمول .

**ثانيتهما** : أن التصور النظرى أو المستقبلى لعمل المعلم ، بافتراض ماينبغى أنيكون لايعنى تعارضا مع تزويد المعلم بالمهارات التى يحتاجها فى تأدية عمله فى المدرسة القائمة بطلابها وامكاناتها وظروفها القائمة ، والتى لا نتوقع أن يكون تغيرها سريعا ، أو مما يمكن تحقيقه فى لحظات خاطفة .

**المقولة الخامسة** : ان حركة تحديث التعليم والعمل على تطـويره ، انما تستدعى بالضرورة العديد من التحولات والاجراءات التى تضفى الكثير على متغيرات العملية التربوية، والمعلم يشغل أهم هذه العوامل والمتغيرات جميعا ، ومن هنا لم يعد المعلم بقادر على الانكماش الى حدود العمــــل التقليدى والذى لم يعد يشكل سوى بعد واحد من أبعاد وظيفته ، بل لابد من ملاحقته بالمستجد من المهام والمسئوليات وفاء باحتياجات العمل التربوى وما لحقه من تغيرات وتحولات .. يضمها جميعا دور وظيفى محدد .

ان على المعلم أن يندفع بقوة الدفع الذاتى ليلاحق التحولات الأساسية التى يتعرض لها البناء الاجتماعى والتعليمى فى مصر وأن يفى بمسئولياته :

- أمام الاتساع المتزايد فى أعداد التلاميذ .
- أمام مواكبة السرعة فى زيادة المعرفة وملاحقتها .
- أمام دوره فى توفير الكوادر الفنية اللازمة تحقيق التنمية .
- أمام مسئولياته فى تخليق مواصـــفات المواطن العصرى المنشود والتى ينبغى أن تتمثل ملامح صورتها فى المعلم ذاته .

**المقولة السادسة** : أنه يمكن النظر الى عمل المعلم من حيث هو سلوك وعندئذ تنطبق عليه صفات السلوك البشرى وارتباطه بمكوناته الداخليـــة والخارجية المتعددة ، وما ينتج عن ذلك من صفات اجتماعية وفردية ، ولكن عمل المعلم يبقى بعد ذلك وفوق ذلك سلوكا موجها نحو أهداف معينة ، ويمكن على أساس هذه الأهداف تجميع أشكال السلوك المطلوبة وتوصـــيفها فى خصائص تكفل للمعلم الوفاء بأهداف العمل التربوى . ولكن تتمثل صعوبة

هذا العمل فى انه عمل متعدد الجوانب ، ويرتبط بجميع مراحل العملية التربوية مما يتعذر معه حصر جميع الأفعال التى تدخل فى ذلك التفاعل ، فالمعلم قد يؤدى فى يوم تدريس واحد آلافا متعددة من الاداءات والتفاعلات (١٠ ، ١٧)(*) ، ومن هذه المقولة يمكن توصيف عمل المعلم باعتباره « مجموعة من اشكال السلوك البشرى يقوم بها من يعمل فى مهنة التعليم بقصد تحقيق أهداف تربوية معينة تتعلق بالمجتمع وبالفرد الذى يقوم بتعليمه » .

**المقولة السابعة** : وتترتب على ما قبلها مباشرة ، وهى أن تخليق الصفات اللازم توافرها فى المعلم ، انما يشكل احتياجات تعليمية ، على معاهد اعداد المعلم تمكينه منها بما يساعده على أداء مهامه .. وأن مهمة هذه المعاهد فى المحل الأول هى تزويد معلم المستقبل بمجموع التغيرات المطلوب تحقيقها والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته لجعله لائقا لأداء مهامه التربوية وعلى أعلى درجة من الكفاية المهنية .

ويترتب على ما سبق أن تحديد مثل هذه الاحتياجات المطلوبة لتحقيق النمو المهنى لمعلم المستقبل انما تتصل بثلاثة جوانب رئيسية (٦/٤٠)

**الأول** : ويتصل بالعمل التربوى وتحليل مضمونه بما يسهم فى تحديد المهام والمسئوليات المطلوب من المعلم تحقيقها .

**والثانى** : ويتصل بالنظام التعليمى وتحليله ومدارسته بقصد التعرف على التحولات الرئيسية التى يتعرض لها والانماط المستحدثة فى نظم تدريسه وتقويمه والمتطلبات المطلوب من المعلم التزود بها .

**الثالث** : ويتصل بسمات المواطن المطلوب تخريجه من هذا النظام التعليمى والتى تشمل فى سمات هذا المواطن كما يتمثلها العصر وكما يتمثلها المجتمع وكما يتمثلها المعلم نفسه .

---

(*) انظر قائمة المراجع الواردة فى نهاية الدراسة ، ويشير الرقم الاول الى المرجع ، بينما الثانى يشير الى رقم الصفحة .

**اطار عمل المعلم ومحدداته الأساسية :**

في ضوء المنطلقات السابقة يتضح أن عمل المعلم لابد وأن يستند الى فلسفة واضحة تستمد مضمونها من الواقع ، آخذة فى الحسبان احتمالات المستقبل .

ويعنى ذلك ان يرتبط عمل المعلم بالاطار الثقافى العام للمجتمع فى حاضره واتجاهات مستقبله ، آخذين فى الاعتبار أن الجهود التربوية ونتائجها رهن بالادوار التى يضطلع بها المعلم فى المقام الأول ، وبها تتحدد صورة المستقبل ، وهى بدورها رهن بنوع خصائص المواطن المنشود وسماته الأساسية كما يتمثلها النظام التعليمى ويستهدف المجتمع بناءها . وعليه فان هناك ثلاث رؤى متتابعة تحددها الخطوط الأساسية :

- اتجاهات المجتمع وحركته فى البناء .
- النظام التعليمى وحركته المستهدفة فى الاصلاح .
- طبيعة عمل المعلم ومدى تمثله لأهداف النظام .

وفيما يلى معالجة لكل من الأطر الثلاث .

**رؤية لعمل المعلم من خلال مجتمع الغد :**

سبقت الاشارة الى ان على حركة تطوير التعليم فى مصر أن تواجه ابرز ما يتعرض له المجتمع من تغيرات ويأخذ به من اتجاهات ، وأن يستجيب لها على النحو الذى يؤصلها سلوكا وقيما وعادات تلقى بمقتضياتها جميعا أمام معلم الغد ، يعد بها الأجيال المقبلة ويرسم بها خطى المستقبل .

ولسنا بصدد الحصر أو المعالجة لابرز ما يزخر به المجتمع منخصائص واتجاهات ولكننا سوف نأخذ منها بالقدر الذى يفيد فى حركة المعلم وتحديد مهامه .

**اولا : المعلم ومقاومة التخلف :**

الحديث يتعذر عن مهام المعلم بمعزل عن التحدث عن النظام الاجتماعى المنشود ومطالعة المستقبل القريب والبعيد . وهل من أهم معالم الحياة

فى عالمنا المعاصر ذلك الوعى المتزايد بخطورة وأهمية تنمية الموارد البشرية باعتبارها ركيزة تحقيق التنمية ، ووسيلتنا فى مقاومة التخلف ، والمعلم هو فى موقع القلب من تلك العملية ، وعلى أساس منه يتقرر نوع التربيـــة ونوع المواطنة .

والعلاقة ايجابية بين درجة تطور المجتمع ومدى كفاءة تربية المعلم فيه ، أى أن تربية المعلم فيه تعتبر احدى مؤشرات النمو والتطور فى المجتمع نفسه . وقد ارتبط تحقيق التطور بالتقدم العلمى والتكنولوجى مما يدفـــع المعلم نحو مسئوليات جديدة ، ووعيا بخطط التنمية وادراكا ، واستهدافا لتحقيق التغيير وتوصيله الى عقول أبنائه وسلوكهم واتجاهاتهم .

**ثانيا : المعلم والتقدم العلمى والتكنولوجى :**

لقد ارتبط التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر ارتباطا وثيقا ومباشرا بالتربية وتطورها مما أدى الى اعادة النظر بصورة جذرية فى نظام التعليم وهيكله ومحتواه ، فأعيد بناؤه لصالح الرياضيات والعلوم الطبيعية، ولصالح الربط بين النظرية والتطبيق ، ولصالح الاساليب التكنولوجية المستخدمة فى مجالات التعليم .

ان ثورة التكنولوجيا واستخدام الوسائل الحديثة فىالتعليم قد أبرزت على السطح قضايا التوجيه المدرسى والمهنى ، وقدرة قيام المعلم بالكشف عن المواهب والقدرات وقيامه بدور الموجه والمرشد التعليمى .

ان واقعيات المجتمع الحديث الذى تتلقفه صنوف كثيرة من التكنولوجيا الحديثة انما تحتاج الى معلم يتميز بالقدرة على التطور والنمو ، وليس الى معلم يتصف بالجمود والتقليدية فى التفكير ، المعلم القادر على الابـــداع والتفكير الخلاق وليس المعلم الذى تعود تكرار معارفة وخبراته . المعلم الذى تتلاءم مواصفاته الثقافية والفكربة ودوافعه الى التغيير واحداثه .

**ثالثا ــ الانفجار السكانى .. ومعلم غد :**

ان الانفجار السكانى من بين التحديات ذات الاثر البالغ على المجتمع المصرى وعلى وظائف مؤسساته بما فيها التعليم . وما يهمنا من المشكلة فى

هذا الصدد هو ما تعكسه على النظام التعليمى وبالتالى أدوار المعلم، ومن بين هذه الجوانب .

— ازدحام الفصول الدراسية بالتلاميذ الى درجة تستدعى مواجهة مشكلات التدريس للاعداد الكبيرة .

— تشغيل المدارس أكثر من فترة فى اليوم بما يجهد الامكانات التربوية ويضعف من درجة الكفاءة التعليمية .

— التأثير على نوعية التعليم وانخفاض كفاءته الداخلية لانخفاض نسبة المدرسين الى التلاميذ .

— التأثير فى معدلات العرض والطلب بالنسبة للمدرسين مما يخلق مشكلات العجز المستمرة وما يتبعها من تساهل فى شروط القبول وبالتالى التساهل فى المواصفات الواجب توافرها فى المعلم .

**المعلم والممارسات الديمقراطية :**

ان تنمية المجتمعات انما تستند الى ممارسة الديمقراطية ، والمدرسة اطار صالح كى يمارس التلميذ فيه جنبات الحياة الديمقراطية فيما اذا أحسن التوجيه والاعداد ، والمعلم فى ظل المناخ الديمقراطى .. وممارســـة الديمقراطية هو الذى يكفل بناء مثل تلك الممارسات فى سلوك تلامذته ، وذلك بمساعدتهم وتوجيههم لحل ما يواجههم من مشكلات وابراز المقومات والقيم والمفاهيم الاجتماعية والمساعدة على ادراك العلاقة بين اعمال الفكر والعلاقات الاجتماعية المشتركة . انه كقدوة يمكن أن يبرز مدى ارتبـــاط هذه الممارسات بالحياة اليومية .

**المعم وأزمات الشـــباب :**

يواجه المعلم بحكم عمله فئات تزخر بالانفعالات والتناقضات والثورات المـــكبوتة ، وهى فترة تبلغ فيها أزمات الشباب الأوج والذروة فى بعض صورها .

وتزايد الضغوط التى يعانيها الشباب وما ارتبط بها من تســـــاؤلات ملحة عن أهداف الحياة وجوانبها ومدى التسليم بقيمها السائدة والتشكيك

فى معناها ووظائفها التقليدية ، بل وفى قيمة ما يتلقونه من معارف جميعها مما يفرض على معلم الغد دورا قياديا يقوم على أساس من :

ـ فهم الخصائص الفكرية والنفسية لمتعلمى هذه المرحلة .

ـ اتقان أساليب التعامل ومهاراتهبما يساعد علىالتوجيه والمناقشة والاقنـــاع .

ـ فهم التيارات الثقافية المتصارعة والمتناقضة وموقع الثقافة العربية من هذا الصراع .

ـ القدرة على الفهم والتعامل وحسن التوجيه ، ان تلميذ المرحلة الثانية لا يستطيع كمواطن أن يعيش بمعزل عن هذه الثقافات ، وعلى المعلم تقع مسئولية اعادة النظر فى مفاهيم طلابه واتجاهاتهم وافكارهم وقيمهم بما يساعدهم علىتكوين رؤية اجتماعية واحدة تستمد أركانها منالثقافة العربية واصولها المقررة .

ودور المعلم اساسى فى توعية الشباب وسط التيـــارات الثقافية فى طريق يتسم بالاقناع والتفهم وسعة الافق .

**رؤية لمعلم الغد .. من خلال حركة النظام التعليمى واتجاهاته :**

ان الاصلاح الشامل فى نظم التليم وما تتعرض له أهدافه وبنيتـــــه ومحتواه ووسائل تقويمه من تغيير وتعديل .. انما يقتضى بدوره رؤية موحدة لعمل المعلم فى اطار رؤية مجتمعه . واذا كنا لا نستطيع التنبؤ ســـــلفا بما سوف تسفر عنه حركة اصلاح التعليم من تغييرات .. الا أنه فى ضوء ارهاصات هذا التغيير ومقتضياته التربوية يمكننا أن نتلمس ملامـــح تلك الرؤية المستقبلية لمعلم الغد . ومن بين ما يمكن أن نستند اليه فى هـــذا الشأن ولم يعد يتقبل كثيرا من الجدل أن المدرسة منظومة مرنة تســـتجيب للمتطلبات الاجتماعية والمقتضيات التربوية بحيث :

ـ تؤكد على استخدام المعارف والمهارات بما يؤكـــد تكامل المعرفة والعمل والأداء .

ـ تؤكد على تكامل الشخصية .

ـ تكون أداة لنمو المجتمع .

— تسهم فى تنمية قدرات الفرد وامكاناته ، وفى اكتشاف ميوله وتوجيهها .

— تهتم بنشر المعرفة والمعرفة التكنولوجية وما يتصل بها من مهارات التعامل والاتصال .

— تدفع الى التقدير الملائم للعمل الانتاجى فى المجتمع .

وتحقيقا لهذا واستجابة لمقتضياته فقد تعرض هيكل التعليم وبنيته ومحتواه لعدد من التحولات نشير من بينها الى :

١ — الاتجاه نحو التعليم الثانوى متعدد الجوانب ، سواء كان ذلك عن طريق الثانوية البوليتكنيكية أو المدرسة الشاملة، أو تطعيم التعليم العام بالجوانب المهنية والتأكيد على الجو نب الثقافية فى المدرسة المهنية الىغير ذلك من الاتجاهات .

٢ — التوسع فى التعليم المهنى والفنى وتشجيع الاقبال عليه ، بحيث لايبدأ فى الاعداد المهنى والفنى قبل سن الخامسةعشرة لتأهيل العمالالمهرة والفنيين ، والا يقتصر هذا الاعداد على نموذج المدارس والمعاهد النظايمة، بل يحوى جميع الاساليب الأساسية التى تيسر انتشاره بين الشباب والعاملين الكبار على حد سواء كالتدريب المهنى والدراسة المسائية وتشجيع التقارب بين الدراسة والعمل والتعليم بالمراسلة الى غير ذلك .

٣ — الاتجاه الى مد فترة الالزام لتشمل مراحل من التعليم الثانوى وما يتبع ذلك من الاتساع المتزايد فى اعداد التلاميذ وتنوع الفروق بين الطلاب والاحتياج الى نوعية معينة من المعلمين .

٤— استخدام الطرق والتقنيات التعليمية الحديثة وتوفير وسائلها المتعددة للوصول الى تعليم أفضل ولمواجهة الأعداد المتضاغطة على هذا النوع من التعليم وبخاصة بعد الاتجاه الى مد فترة الالزام لتشمل مراحل من التعليم الثانوى .

٥ — الاتجاه نحو تحقيق التوازن بين التعليم المفرد وبحدود مشتركة من الثقافة العامة وما يتبع ذلك من توسيع مجالات الاختيار أمام التلاميذ ، وتنويع

الشعب والتخصصات المختلفة واستبدال الامتحانات الخارجية بمجموعة من الاختبارات والتقويم المستمر داخل المدرسة .

٦ ــ تشير النظرة الى علاقة المدرسة بالعمل بحيث تلبى الطلب على التعليم من جهة ، وتفى باحتياجات الوفاء باليد العاملة من جهة أخرى وما يتبع ذلك من محاولات :

ــ توثيق الصلة بين المدرسة ومؤسسات العمل .

ــ ايجاد نقطة توازن بين البرامج الثقافية والاعداد المهنى .

ــ النظر الى المدرسة ( وبخاصة المهنية ) كوحدة انتاجية .

ــ الاتجاه نحو انشاء مدرسة ثانوية ذات طبيعة وبرامج ملائمة للتنمية أو بيئيــــة .

ــ السعى نحو انشاء المجمعات الثانوية الكبيرة التى تشمل مدارس ثانوية أكاديمية صناعية وتجارية متعددة .

٧ ــ العناية بمبدأ التفرد ( من الفردية ) والسعى نحو تحقيق التنوع بين عناصر المجتمع بما يؤدى الى اثرائه الحضارة وتقدمه، وما يتبع ذلك من التحول من التعليم الجمعى والتدريس الجامعى الى التعليم لكل فرد ، والتدريس المفرد، فهناك التعليم البرنامجي والأساليب التكنولوجية الحديثة ووسائل التدريس التى تهتم بتنمية الأداء الى غير ذلك من الطرق والوسائل التى تسهم فى مقابلة الفروق الفردية والخلفيات الثقافية المتباينة فضلا على ما تسهم به من اقتصاد فى وقت والانفاق .

٨ ــ التحول الى التعليم اللانمطى المفتوح بما يسمح بالاتصال والتحول الى المرونة ومقابلة مختلف الظروف والاوضاع التى يواجهها الطلاب مثل المدارس بدون جدران والمدارس اللانمطية والمدارس ذات الجداول الدراسية المرنة ( ٣ ، ٧ ) .

٩ ــ الاتجاه نحو التجريب والتجديد فى مجالات التربية :

فالاتجاه الى التجديد التربوى قد أصبح سمة بارزة من سمات النظم

التعليمية المعاصرة، ويهدف التجريب عادة الى اختيار فاعلية بعض الأفكار أو التطبيقات لمعرفة أثرها فى تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة .

ويعنى هذا أن يكون التجريب فى مكنة المعلم ذاته ومن صلاحياته وبالتالى ينبغى أن يكون :

١ — ملما بالمستحدثات والتجديدات التربوية فى فرع تخصصه وفى المرحلة التعليمية التى يعمل بها .

٢ — قادرا على تجريبها فى نطاق عمله وظروف بيئته ، مما يتطلب اتاحة فرص التجريب وتهيئة المناخ المناسب لذلك .

**وتحولات فى مهام المعلم أيضا :**

ان أهم ما تعنيه هذه التحولات التعليمية من مضامين هو ما تفرضه على المعلم من مهام متكاملة تتطلب توافر قدرات ومواصفات غير متاحة فى صورة المعلم التقليدى ، فهى تفرض عليه القيام بدور المنظم أو المنسق او المدبر لبنية التعليم بما فيها من موارد وعناصر واختيارات وقرارات وما يتطلبه هذا من مهارات العمل التخطيطى . فالمعلم لم يعد مجرد كونه فنيا متخصصا يتبع أعمالا أو سلوكا أو استجابات مفروضة عليه مسبقا ، بل أصبح المخطط للمواقف التعليمية والمنشىء والمساهم فى صياغة أهدافها ووسائطها .

ان تنمية القدرة على وضع الخطط الدراسية وترجمتها بما يحقق الالتحام بين النظرية والتطبيق ويؤكد وحدة المعرفة ويعرض لمختلف جوانبها بما يتفق وتخصصه هو من بين ما ينبغى أن تستوجبه برامج الاعداد لهذا المعلم .

وهى تفرض عليه العمل بروح الفريق وما يتبعه من اتقان للتدريس التعاونى ويتخذ هذا النمط من التدريس صورا مختلفة منها تعاون المدرسين فى الاضطلاع بأعبائهم واعادة تنظيم أوقاتهم واعمالهم بحسب الحاجة،ومما يجدر ذكره أن العمل الفردى للمعلم هو من عوائق التطوير والتجديد فى التعليم والعمل بروح الفريق قد يقابل كثيرا من خصائص المدرسة وتحولاتها،

ولهذا تقوم على اشتراك اكثر من مدرس فى تعليم مجموعة كبيرة من الطلاب باستخدام طرائق تعليمية معدلة .

ومثل هذا النمط من التعليم انما يتطلب من القائمين بأمره :

— القدرة على التعـــاون مع الزمـــلاء .

— التمكن من استخدام تقنيات تدريبية مختلفة .

— المقدرة على التعلم الذاتى للمساعدة فى اعادة تنظيم وتوجيـــه التلاميذ بما يساعد على بلوغ الاهداف .

والمعلم مطالب أيضا فى ضوء هذه النظرة المتكاملة بين العلم والعمل ولجوانب المعرفة والسلوك :

— أن يدرك أن ما يتعلمه له قيمة واقعية وله صلته بمجريات الحياة العمليـــة .

— اهمية توظيف ما يستخدمه من معلومات استخداما وظيفيا يساعد على اثراء الحياة وتطويرها .

— دعم ما يتعلمه فى الممارسات اليومية ومجالات العمل المختلفة .

والتراكم الكمى والنوعى فى مجال المعرفة له انعكاســـات تربوية تتمثل فى اثراء وتعقيد دور المعلم كذلك .

ذلك ان المحتوى التعليمى الذى تقدمه المدرسة لطلابها لا يمـــكن ان يظل مستقرا او راكدا ، بل لابد من الملاحقة والمتابعة، كما أن تكيف الفرد مع المعرفة المتفجرة لا يتأتى بحفظ المعلومات واستظهارها بل باتقانه طرق الوصول الى المعرفة وطرق استرجاعها بعد اختزانها ، وهـــذا يتطلب من المعـــلم :

١ — ان يتقن مهارات التعلم الذاتى .

٢ — ان يتقن مهارات استخدام تقنيات اختزان المعلومات وتنظيمها واسترجاعها .

٣ ــ أن يتقن مهارات التعليم المفرد وليس مجرد الوقوف عند حــد التبليغ بمهارات تعليم المتوسطين .

٤ ــ استخدام التفكير فى التعلم الذاتى واكتساب المزيد من الخبرة والمعــرفة .

والتعلم الذاتى يفرز بدوره مهام وظيفية للمعلم بحيث تجعل منه :

موجها الى مصادر المعرفة ، منظما لأساليب التعلم مثيرا لدافعيــة المتعلم ، محركا للفاعلية التربوية ، مصدرا من مصــادر التعلم ، مهيئــا لخبرات التربوية التى تساعد على التعلم وبهذا يتجاوز مهمته التى تقف عند حد حشو الأذهان بالمادة الدراسية ، الى ان يتحول بالموقف التعليمى كله الى موقف تفكيرى يتعلم التلاميذ منه :

ــ كيف يتعلمــون .

ــ كيف يستخدمون ما يتعلمون فى الحياة العملية .

ــ كيف يسلكون مع الاخرين بموجب ما يتعلمونه .

## نحو دور وظيفى محدد للمعلم

حاولنا فى الصفحات السابقة معالجة الوظيفــة المحددة لعمل المعلم وما تلقيه من مسئوليات ومهام ، ولكن ما عمل المعلم ذاته وما طبيعة ذلك العمـــــل ؟ .

**عمل المعلم .. محاولة لتحديده :**

تستند هذه المحاولة الى نتائج الدراسات الاكاديمية وتحليلها ، ومن هذه الدراسات ما يتناول عمل المعلم كما ينبغى أن يقوم به ، ومنها ما يتناول عمل المعلم كما يقوم به فعلاأثناء عمله ، ومع الاقرار بالفجوة بين ما ينبغى وبين ما هو قائم ، الا انه باستقراء الابحاث التى تناولت عمل المعلم كما ينبغى ان يقوم به نجد ان الآراء حول الأدوار التعليمية للمعلم والأعمال التى ينبغى ان يؤديها تختلف باختــلاف البــاحثين ومناهج دراستهم وأدواتهم والاشخاص الذين قاموا باستفتائهم حول تلك الأدوار والأعمال .

فمن الدراسات ما حاول تحديد المعالم العامة للمعلم :

فهو ممثل واخصائى اجتماعى ومراقب وحكيم وموظف حسابات وصراف وقاض وسكرتير واخصائى قياس وقائد مناقشات وممرض ومؤلف .. (١٧) .

ومن الدراسات ما يصنف هذه المهام الرئيسية الى أربعة محـــاور تتمثل فى تخطيط التدريس وتنظيم البيئة التعليمية المناسبة وقيادة التلاميذ وتوجيههم ليتابع من بعدها تفصـــيل هذه المهـــام الى مجموعة من المهـــام الجزئية .. ( ١٠ ، ٢٤ ) .

ومن الدراسات ما يذهب الى تحليل الأدوار التى يقوم بها المعلم فى العمليـــة التربوية وتحديد أنماط الســـلوك المرتبطة بهـــذه الادوار والتى تتمثـــل فى :

دور الخبير فى فن التدريس ، دور ممثل قيم المجتمع والمهتم بتقبـــل هذه القيم ، دور خبير المادة الدراسية ، دور الخبير فى العلاقات الانسانية ، دور المسئول عن النظام وممثل السلطة ، دور العامل فى حقل النشـــاط التربوى والمهتم بمشكلات التلاميذ ، دور قناة الاتصال بالمجتمع والجمهور ، دور المتعلم والدارس ، دور القائم بالاعمال المكتبية .

ومما تجدر ملاحظته فى هذا الصدد انه رغم التعدد والاختلاف فى الدراسات والنتائج الا انه من الملاحظ أن عددا كبيرا من المهام تتـــكرر فى معظم الأبحاث بنفس الأسماء أو بمسميات متباينة وان اتحدت فى المضمون مما يساعد على استخلاصها كمهام اساسية فى عمل المعلم .

ومن بين الملاحظات التى يمكن استقراؤها من النتـــائج ، ان معظم الدراسات والكتابات التربوية التى عالجت ادوار المعلم تكاد تستعيد او تطور الأدوار الستة ارئيسية الى أوردها « كيتى » والتى تؤلف ما ينبغى ان يقوم به المعلم متمثلا فى : (١٤ ، ٤٨)

ــ توجيه المتعلم .

ــ ارشاد وتوجيه التلاميذ من الناحية الكيفية والكمية .

ــ القيام بدوره كعضو فى جماعة المدرسة .

ـ نقل التراث الثقافى .

ـ القيام بوظائفه كمواطن فى المجتمع .

ـ القيام بوظائفه كعضو فى مهنة التدريس .

**وتشابكت الرؤى ..**

ولعله من المفيد اذن فى ضوء هذا التعدد والتواتر فى الوظائف والمهام بمسمياتها المختلفة أن نخلص منها جميعا الى محاولة تصور الجوانب الرئيسية المتعددة للدور المتكامل للمعلم والذى يتعين عليه أداؤه والتى تكاد تلخصها معظم الدراسات الاكاديمية فى المهام التلية :

ـ المعلم كناقل للمعرفة .

ـ المعلم كموجه للتعليم .

ـ المعلم كوسيط ثقافى .

ـ المعلم كعضو فى جماعة مدرسته .

ـ المعلم كمواطن فى مجتمعه .

ولكن وأيا كانت نوعية المهام المتعلقة بتحقيق الوظائف السابقة ، الا أنه يمكن تدوير هذه المهام جميعها حول النظرة المتكاملة لعمل المعلم والتى تجعل من التلميذ والعمل على مساعدته فى تحقيق النمو المتكامل لشخصيته المحور الأساسى لعمل المعلم .. اى ان هذه المهام جميعها تنصب على عمله كمرب ومساعد على تنمية الشخصية ، وحين نتحدث عن النمو المتكامل لشخصية التلميذ فانما نعنى بها نمط المواطن القادر على الانتاج والمشاركة الوجدانية والاسهام الايجابى فى دفع المجتمع وحركة التقدم ، ومن هذا المنظور يمكننا ان نخلص أبرز هذه المهام استخلاصا لمتطلباتها بالنسبة لمعلم الغد فى المهام الثلاث التالية :

**اولا ـ المهام التربوية للمعلم :**

وبها تتلخص الوظيفة الأساسية للمعلم ، ذلك ان تنمية شخصية التلميذ والمساعدة على تحقيق تكاملها هى محور عمل المعلم والنواة التى

تنتظم المكونات الأخرى لمهامه ، معرفية كانت أو ثقافية أو اجتماعية . وكى يتمكن المعلم من تحقيق هذه التنمية ينبغى :

تمكينه من أداء دوره مرشدا وموجها ، وذلك عن طريق دراسته للنمو النفسى ومبادىء الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعى .

ـ تمكينه من ملاحظة جوانب النمو والعمل على تكاملها بما يؤدى الى تحقيق النمو المتكامل وتزويده بمهارات العمل مع تلاميذه خارج حجرات الدراسة وداخلها .

ـ تزويده بالمهارات اللازمة للتعاون مع أعضاء هيئة التدريس تحقيقا للنمو المتكامل وبما يسهم فى خلق جو مدرسى عام يساعد على تحقيق هذا النمو .

ـ تمكينه من تهيئة الجو المدرسى للعمل الجماعى والتعاون من أجل التفاهم وتهيئة الجو الاجتماعى الملائم للعمل الجماعى على الرغم من اختلاف المشارب والاهواء .

ـ معرفة التركيب الاجتماعى للبيئة المحيطة به وبمشكلاتها وخصائصها .

**ثانيا ـ المهام المعرفية للمعلم :**

ليس من شك فى ان دور المعلم فى نقل المعرفة وتقويمها لتلاميذه يمثل الدور الأساسى فى عمله ، كما يمثل الأساس الذى يستمد منه كافة مقومات مهامه الاخرى ، ومثل هذا الدور يفرض على المعلم مسئوليات نشير من بينها الى :

ـ الالمام بالمادة الدراسية بالشكل الذى يجعل منه مصدرا ذا وزن للمعلومات ، ومرجعا لما يواجهه التلاميذ من مشكلات .

ـ الاتصال المستمر بما يستجد فى ميدان تخصصه حتى يحتفظ بمكانته العلمية بين تلاميذه .

ـ الاهتمام بما وراء حدود التخصص من مواد الثقافة العامة ، وبما يكسبه سعة الافق ويمكنه من توجيه القضايا العامة ومناقشتها .

— الادراك بانه ليس للمعرفة حدود وبأنها متراكمة ومستمرة ، الامر الذى يحفزه على التزود منها ، والنظر بعين التقدير الى مايعرفه الآخرون والعناية بتجديد معلوماته بما يساعده على مواكبة التطور المعرفى كما وكيفا.

— الالمام بالطرق المختلفة لتعليم مادته وما يتطلبه هذا من معـــرفة بالاهداف والمستويات ومراحل النمو ووظائف المؤسســـات التربوية التى يعمل بهـــا .

— القدرة على تحديد ما يلائم تلاميذه من طرق وانتقاء المناسب من الخبـــرات .

— السيطرة على اساسيات المادة التى يقوم بتدريسها ، وتجـــريب المستحدث فى طرق تدريسها .

— القدرة على الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمادة التىيقوم بتدريسها وادراك صلتها بنشـــاطات الحياة ومجالات التطبيق المختلفة .

**ثالثا — المهام الثقافية للمعلم :**

والمعلم هو المسئول عن نقل القيم الاجتماعية ، وبالتـــالى فهو يلعب اهم الأدوار فى عملية التطبيع الاجتماعى للفرد وتنمية جوانب شخصيته .

والمعلم كوسيط ثقافى انما يؤدى دورا يتصل بالمحافظة على العنـــاصر الثقافية التى تحفظ للمجتمع أصالته ، بينما يتصل الجانب الاخر بتطـــوير العناصر التى تحتاج الى تطوير .

والمعلم من أجل تطبيع تلاميذه ، وتحقيق نموهمالاجتماعى ، انما يهىء لهم الجو الذى يساعدهم علىالانطلاق فى سلوكهم الاجتماعى بشكل يوضح مدى ما يريد تحقيقه من مبادىء وقيم . ومن دواعى أداء هذا الدور :

— ضرورة التزود بما يساعده على الاسهام فى جوانب النشـــــاط المدرسى والاشراف على تلاميذه خارج النشاط الصفى .

— العناية بتزويدهم بالاساس الثقافى وبالقدرة على متابعة الجديد وتفسير الاتجاهات وتفهمها ، ومن بين ما يساعده فى تحقيق ذلك :

— الاهتمام بالدراسات الانسانية .

ـ الاهتمام بدراسة اللغة العربية مع العناية بالآداب نظرا لقيمتهـا الثقافية .

ـ العناية بدراسة مقومات الثقافة العربية ومشكلات المجتمع العربى والخصائص الأساسية لهذا المجتمع .

تنمية الجوانب الروحية ذات الأثر البالغ فى فهم الثقافة العربية .

ـ التعرف على التطورات العلمية والتغيرات المختلفـة التىيعايشها المجتمـع .

ـ دراسة المشـكلات الاجتماعيـة والنفسية التى تتصـل بطـلابه وبمجتمعه .

**ولكن** .. وبعد أن تكأكأت المسـئوليات والمهام على معلم الغد .. أفلا يزال الحديث قائما عن دور محدد لمثل هذا المعلم .. نبادر الى القـول بالتـالى :

**أولا** : أن التصورات الواردة بشأن دور المعلم ومهامه ومسـئولياته لهى من بين المأمول الذى ينفصل عن واقعه بفجوة هائلة ، وأن هذا الواقع انما يحسمه ويؤثر فيه :

ـ المركز الاجتماعى المتدنى للمعلم .

ـ الضغوط الوظيفية المتعددة .

ـ الامكانات التربوية غير المواتية .

ـ الاعباء الاقتصـادية والمهنية .

يتوجها جميعا اعداد متواكل او متآكل فى الوفاء باحتياجات الغد من هذا المعلم . والنتيجة يترجمها ما يسمى بعدم الرضا عن عمل المعلم :

ـ عدم رضا المجتمع عن عمله .

ـ عدم رضا المعلم ذاته عن عمله .

والمحصلة النهائية ضعف المنتج التعليمي رغم كل ما تحمـله حركات اصلاح التعليم من شعارات وارهاصات واجراءات تسعى به نحو التقدم .

ويعنى هذا جميعا أن حركة تطوير معلم الغد مواكبة لحركة اصلاح التعليم وتطويره ، ينبغى أن تنطلق من كل هذه المحاور معا لتشكل منها اطارا لنظرة شاملة تستهدف التعديل والتغيير ولا تدع المعلم دون رضا عن عمله ، ولا تدع المجتمع دون أن يحقق له المعلم كل الرضا بهذا العمل .

**ثانيا :** ان تقرير مثل تلك المهام المتعددة أو المتشابكة لمعلم الغد لايعنى تبعية قيام المعلمين بها على درجة سواء ، أو اداءها بذات الدرجة من الكفاية والاهتمام .. ذلك أن هناك من العوامل المؤثرة فى أداء تلك المهام ما ينبغى أن يؤخذ فى الحسبان .

منها ما يرتبط بالمعلم نفسه : مدى اختياره للمهنة ، مستوى تأهيله ، مجالات اهتمامه وهواياته .

ومنها ما يرتبط بالجو العام المحيط بالمعلم نفسه : والذى قد يتمثل فى توقعات الاباء وتوقعات التلاميذ ، وتوقعات السلطات المسئولة من المعلمين .. ان اختلاف تلك التوقعات وما قد يعترضها من تناقض أو عدم سلامة فى الاهداف ، انما يشكل جوا عاما يؤثر فى عمل المعلم وفى حركة اصلاح التعليم ، ينبغى وضعه فى الحسبان عند اقرار اية ورقة للاصلاح والتطوير .

**ثالثا :** أن العمل التربوى شأن كل الأعمال المهنية المتخصصة ، تتعدد مداخلها ، وتتشعب مسالكها ، وتتنوع تخصصاتها ، وبخاصة فى الآونة الاخيرة فى عصر يتسم بالتخصص والتكامل . والعمل المدرسى المعاصر انما يحتاج بدوره الى العديد من مثل تلك الاعمال المتخصصة والمتكاملة فى نفس الوقت . يحتاج على سبيل المثال الى :

- اخصائيين فى شئون التوجيه والارشاد .
- اخصائيين فى وسائل التعليم ومعبئاته .
- اخصائيين فى الشئون الادارية .
- اخصائيين فى النشاط اللاصفى والتربية لوقت الفراغ .
- اخصائيين فى قيادات الشباب .

وقد كان من النظرات غير العادلة أن تتجه الى المعلم تجمع فيه كل هذه الأعمال ، فهو الكل فى واحد ، وهو القادر على كل شيء وهو الجامع لكل الصـفات ..

وهو عالم النفس وعالم الاجتماع وعالم الادارة وعالم التربية ، وهو التكنولوجى والنطاسى فى نفس الوقت .

يضاعف من اجحاف هذه النظرة استغراق العـديد من الكتابات التربوية فى وضع قوائم للمحددات والمواصفات التى يعجز الانسان الفرد عن القيام بها(*) . فضلا عن أن اتقان أى من هذه الأدوار انما يحتاج الى اعداد رفيع وخبـرة عملية مكثفة يصـعب فى ظـل الظروف القائمـة تحقيقها ( ٧، ٤٤ ) ، مما دفع الى قيام أكثر من دعوة للحد من هـذه الغلواء ولو بالاقتصار على الدور التقليدى للمعلم .. واذا كان الاتجـاه الأخير يشكل انتكاسة مرفوضة فى الفكر التربوى المعاصر فالبديل وكما سبقت الاشارة ، وسبقتنا فى ذلك أكثر من دراسة(*) ، هو التركيز على دور المعلم كمرب وكمساعد على تنمية الشخصية بينما تتراجع بقية الأدوار الاخـرى كظهير مساعد فى تحقيق المعلم لمهمته الأولى والرئيسية .. مهمته كمرب .

**رابعا :** والقول بتركيز مختلف المهام والمواصفات حول عمل المعـلم كمرب ، لا يعنى المطالبة بعزله عن بقية الادوار الاخرى أو اسقاطه لمتطلباتها أو عدم الالمام بوظائفها .. فالعمل التربوى عمل متكامل ، ينتظمه جميعـا منظومة واحدة .. متكاملة ومتماسكة فى نفس الوقت ، ولكنه يتمايز فى الوقت نفسه الى منظومات فرعية تدور حول محاور متخصصة ، قد تختلف تلك المحاور لدى الاخصائى النفسى منها لدى التكنولوجى أو الاخصـائى الاجتماعى ولكنها عند المعلم انما تدور بالضرورة حول عمله كمـرب ومن بعدها تأتى بقية التخصصات .

**خامسا :** ويستكمل القول السابق ويستتبعه قول بضرورة الاعـداد المتكامل لمختلف العناصر المتخصصة الاخرى كى يتناغم ايقاعها مع الايقـاع التربوى للمعلم ، ضمانا للتأثير المتبادل ، ووحدة الاثر التربوى ، وتحقيقـا

---

(*) انظر على سبيل المثال المراجع رقم ( ٧، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨ ).

لمستوى متقارب من الكفاءات والمستويات ، وتأكيدا لخليفة مشتركة تضمن وحدة الفكر والعمل والاداء .

وتبعة هذا القول تتمثل فى ضرورة اعداد هذه العناصر جميعا تحت مظلة واحدة .. مؤسسة تربوية متخصصة فى شئون الاعداد . فلقد آن الاوان أن تتولى معاهد اعداد المعلم اعداد مختلف الكوادر المتخصصة فى العمل التربوى .. « أخصـــائى نفسى .. أخصائى وسائل .. أخصائى تقويم .. قادة شباب .. معلمى تربية رياضية .. موسيقيين .. الــخ » غير ذلك .

ولتحمل مثل هذه المظلة ايا من الأسماء أو المسميات فان ما يعنيناهنا هو الاعداد المتكامل لمختلف تلك التخصصات .

ان مثل هذا التحديد لعمل المعلم سوف يطامن كثيرا منغلواء المبالغة فى برامج اعداده وفى تحديد خصائصه ومواصفاته ، مما قد ينأى عنالامكانات الفعلية والمتاحة لمؤسسات اعداد المعلمين ، وتتقاصر عنه البرامج الزمنية المخصصة لمثل هذا الاعداد ، فضلا عما يمكن أن يســهم به مثل هـــذا الاعداد المتخصص والمتكامل فى تخليق نوعية جيدة من العاملين فى مجـــال التربية ، تتسم بالتجانس ، وتحول دون انقسام العاملين فى المجال الواحد الى عوالم متباينة لا رابط بينها ، والى فئات متنازعة قد يذهب ريحها فيما قد تتبادله من نظرات تتراوح بين التدنى والاستعلاء .

## من مراجع الدراســة

### أولا ــ المراجع العربية :


١ ــ **أحمد حسن عبيد** : فى فلسفة اعداد المعلمين وتنظيمه ، ( بغــداد ) مجلة الجامعة المستنصرية ، ١٩٧١ .

٢ ــ **عبد الفتاح احمد حجاج** : اعداد وتدريب المعلم فى ضوء متطلبــات المستقبل ، فى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، نحو استراتيجية جديدة للتعليم فيما قبل التعليم العالى ، ( القاهرة ــ استنســل ١٩٧٧ ) .

٣ ــ **محمد أحمــد الغنام** : « المعلم الجــديد » مستخلص من التربيــة الجديدة ، السنة الثانية ، العدد السادس ، أغسطس ١٩٧٥ ، ( بيروت ــ مكتبة اليونسكو الاقليمى للتربية ، ١٩٧٥ ) .

٤ ــ **محمد الهادى عفيفى** ، فلسفة اعداد المعلم فى مجتمع عربى جديد ، ضمن بحوث مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربى ، القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٢ .

٥ ــ **محمد الهادى عفيفى** : د. **عد درسى أحمد** : المعلم فى مجتمع عصرى ، أسس اعداده ونموه المهنى ، ضمن بحوث مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية ، القاهرة ، فبراير ١٩٧١ .

٦ ــ **محمد السعيد عبد المقصود** : احتياجات النمو المهنى للعــاملين فى قطاع التعليم بالدول العربية ،دراسة جدوى وامكانية تطوير المعلمين فى أثناء الخدمة بالبلاد العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ١٩٧٧ .

٧ ــ **محمود قمبر** : دعوة الى انقاذ مهنة التعليم الابتدائى، قبل أن تغوص فى أعماق الفشل ، صحيفة التربية ، السنة الثلاثون ، العدد الاول، ديسمبر ١٩٧٧ ، يناير فبراير ١٩٧٨ ، القاهرة ، رابطــة خريجى معاهد وكليات التربية ١٩٧٨ .

٨ ــ **فؤاد أبو حطب** : بحوث فى تقنين الاختبارات النفسية ، العدد الثانى، مكتبة الانجو المصرية ، القاهرة ١٩٧٨ .

## ثانيا ــ المراجع الأجنبية :


9 — Calthrop, K. G. Owens (eds); Teachers for Tamorrow, (London, Heiremann., 1971).

10 — Daves, Lvor. K., The Management of Learning Mc; Graw Hill, London 1971.

12 — Flonders, A. Ned and Hmicon E. J; Lnteraction Analysis, Paris, UNESCO, 1972.

12 — Havighurst, Robert J, Society and Educatou (Allyn and Bacon, INC.,) Boston, 1968.

13 — Hilbard I. H. (ed), Teaching the Teachees trends in. Teacher Education, (Georg Allen & Un. wint LTD, London 1971).

14 — Kinney, B. Lucing; Teachers competence, Ito Natura & Ecope, Calfornia Teachers Associaton, 1957.

15 — Jackson, Philip W.; Teacher public comunicoteu in the Elementary classroom, An Observational study Chicago, 1955.

16 — Musgrave, F., P. Taylor; Society and The Teacher's Role, (London : Routledge and Kegou Poul, 1969.

17 — Pullinsx, E. V., J. D. young; A Teacher in Many Things (Bloomington : Indian Unviersity Pres 1968).

18 — Taylor, William, Society and the Educalcon of Teachers, Faler & Faler, London 1969.

# كيف تقاس صعوبة مواد القراءة؟

**للدكتور فتحي علي يونس**
**كلية التربية جامعة عين شمس**

ذكرنا فى مقال سابق نشر فى مجلة التوثيق التربوى بالعراق ١٩٧٥ ، تحت عنوان « الانقرائية Readability » ان اللغة العربية لاتزال فى حاجة ماسة الى بحوث مستفيضة ومتنوعة فى هذا المجال ، ذلك لأنه لا توجد فيها أية معايير أو مقاييس علمية للحكم على جودة مواد القراءة أو رداءتها ومن هنا فلا يستطيع باحث عربى مدقق أن يقول : ان هذا الكتاب او ذاك جيد أو ردىء ، علاوة على انه يستطيع ان يحدد مدى الجودة أو الرداءة ، ومن هنا شاع الخلط والاضطراب فى اختيار مواد القراءة المقدمة الى التلاميذ فى جميع المراحل وتصطبغ هذه المواد — فى الغالب — بصبغة من يختارونها وخبراتهم ، وأذواقهم الخاصة . ولأن مواد القراءة غير مضبوطة ضبطا علميا ، وليست مختارة على أساس المراحل التى يمر بها التلاميذ ، علاوة على أنها لا تضع فى الحسبان ما يحب الطالب أن يقــراه ، لكل ذلك نرى صدوفا وعزوفا غريبيين عن القراءة ، وعن متابعة الجديد فى الميادين العلمية المتنوعة ، وحلت وسائل الاتصال الجماهيرية كالراديو والتليفزيون محل الكتاب ، كما ان الترفيه أصبح بديل المعاناة والقراءة الجادة . وليست هذه المشكلة الا وليدة رداءة الكتب ومواد القراءة — فى الغالب — والسؤال الملح هو : كيف نجعل الكتب ومواد القراءة اكثر جاذبية ؟ ما الصفات التى تجعل الكتاب يشد انتباه القارىء ويثيره بحيث لا يتركه حتى ينتهى منه فى اقرب وقت ؟ كيف نجعل القارىء يتمنى أن يكون الكتاب اطول واطول حتى يستمتع اكثر بقراءته ؟

ان مشكلة رداءة اختيار مواد القراءة أدت — كما سبق أن ذكرنا — الى عزوف جمهرة الناس فى الوطن العربى عن القراءة، كما ادت بالتالى

الى تعطيل قدرات كثيرة لدى الناس ، ومن أهم هذه القدرات التى تعرضت لأن تفقد فعاليتها وقيمتها : القدرة على الابتكار ، والقدرة على النقـــد ، والقدرة على التفكير ، والقدرة على المبادأة ، والقـــدرة على الدفاع عن النفس بالمنطق ، والقدرة على الادراك . ولا يخفى على اى متخصص فى تعليم اللغات ما بين القراءة ، وهذه القدرات من علاقة وثيقة ، وهناك عبارة مشهورة للعالم العظيم ثورنديك : « القراءة علم التدبر والتفكير » . كذلك فان القراءة فى أحدث تعاريفها تعنى القدرة على التذوق والنقد والابتكار — علاوة على التعرف والفهم بالطبع .

ولما كانت القراءة لها هذه الأهمية فى تنمية القدرات العقلية المختلفة فقد درست دراسة علمية من جميع نواحيها منذ أوائل هذا القرن . ولم يكن حظ الأساليب العلمية الخاصة بالحكم على مواد القراءة أقل من حظ غيرها فى الدراسة والبحث . ومن أشهر هذه الأساليب التى تستخدم فى الحكم على مواد القراءة ما يأتى :

١ — أحكام المعلمين والجماعات التربوية الأخرى .

٢ — آراء التلاميـــذ .

٣ — اختبارات التكملة أو ما يسمى بـــ Cloz tests

٤ — اختبارات الصعوبة التى تتم فى حجرة الدراسة أو فى المكتبة.

٥ — المعـــادلات Formulas .

وقد تكون الوسائل الأربع الأولى من الشهرة بالنسبة للقارىء العربى بحيث لا تحتاج منا الى مزيد بعكس الوسيلة الخامسة « المعادلات » ، اذ أنها لم تنل من الدراسة فى اللغة العربية الشىء الكثير ومن ثم فهى لم تنتشر ولم يذع أمرها . ومعنى ذلك أن « المعادلات » تحتاج منا الى كثير من الدراسة والبحث حتى يصبح القارىء العربى على بينة منها ، وحتى يمكن للدارسين أن يعمقوها ، ويفيدوا منها فى ايجاد مثيلاتها فى اللغة العربية، واستخدامها فى اختيار مواد القراءة سواء بالنسبة للتلميذ داخل المدرسة أو بالنســبة

للقارىء العادى ، وقد ثبت من كثير من الدراسات أنه توجد علاقة ايجابية بين نتائج تطبيق المعادلات وتحصيل التلاميذ فى القراءة .

ماذا تعنى المعـادلة ؟

تعرف المعادلة عموما بأنها وسيلة لقياس الانقرائية او لقياس مـدى الصعوبة والسهولة فى مواد القراءة ، ويتم القياس باستخدام المعـادلة وحدها بدون الحاجة الى اجراء اختبارات الصعوبة أو السهولة فى مواد القراءة . وبصفة عامة تعتبر معادلات الانقرائية وسائل لتحديد النجاح الذى يمكن أن يحرزه قارىء ما لقطعة معينة ، اى أن المعادلة تنبىء بمدى الصعوبة أو السهولة التى يمكن أن يلاقيها قارىء معين فى قراءته لهذه المواد موضع الدراسـة .

واذا كانت المعادلات تنبىء بصعوبة أو سهولة قطع القراءة ، فمعنى هذا أن هناك عناصر فى الكتابة لابد منها لنجاح القارىء فى قراءته . وهذه العناصر — كما ذكر وليم جراى — تأتى من ميادين أربعة هى : —

المحتوى — والاسلوب — والشكل — والتنظيم .

وذكر جراى أيضا أن المحتوى والاسلوب يأتيان فى المرتبة الأولى من الأهمية ، يليهما الشكل والتنظيم ، واضاف جراى ، أنه من الصعب ايجاد أدوات قياس دقيقة لكل من المحتوى والشكل والتنظيم ، ولذلك ينبغى التركيز على الاسلوب .

وهناك نقطة فى غاية الأهمية ينبغى أن يلتفت اليها وهى « أن معادلات الانقرائية » ليست مجموعة من المبادىء التى ينبغى أن يسترشد بها الكاتب حين يكتب لقارىء معين ، وليست علاجا للضعف فى الكتابة . وانما هى — على الوجه الدقيق — وسائل لتقويم مواد القراءة التى تقدم — بالفعل — الى جمهور معين . والمعادلات فى ذلك تصطنع عدة معايير تتناول المكتوب من زوايا مختلفة ، وبتعبير آخر ، ليست المعادلات حجرا على حرية الكاتب او حرية الناشر ، وانما هى تصنيف مواد القراءة — فقط — بحسب المستويات المختلفة للقراءة طبقا لمعايير معينة ، وهى أيضا تعمل على ترتيب قطع القراءة بعد أن تكتب .

أما عملية الكتابة نفسها فهى ضرب معقد من السلوك الانســـانى وتعريف الكتابة الجيدة صعب — فى حد ذاته — ولكن توجد مبادىء يمكن الاسترشاد بها فى الكتابة — فقط — والتمسك الحرفى بها مع ذلك لا يضمن جودة الكتابة، وعلى وجه العموم ، الكتابة فن قبل أن تكون علما .

وأما الأمور التى يمكن أن يسترشد بها الكاتب فى كتابته فهى :

١ — **الامر الأول** : ان يعرف كثيرا عن القارىء الذى يكتب له ، ومن الأشياء المهمة فى ذلك : معرفة المستوى التعليمى له ، ودافعيته ، وخبرته الســـابقة .

٢ — **الأمر الثانى** : ان يعرف الكاتب غرض القارىء من القراءة ، هل يريد ان ينمى قدرته على القراءة ؟ أو هل يريد ان يحكم على شىء ما ؟ أو هو يقرأ ليتعلم ويحفظ ويفهم ؟ أو هو يقرأ لجميع هذه الأغراض وغيرها ؟

٣ — **والأمر الثالث** الذى ينبغى أن يؤخذ فى حسبان الكاتب يتعلق باختيار الكلمات . واحد المعايير المهمة فى اختيار الكلمات هو مدى ترددها، ومدى الفة القارىء بها ، وهناك معايير أخرى غير التردد تساعد على تحديد صعوبة الكلمة وسهولتها ، ومن هذه المعايير : طــول الكلمة وقصرها ، حسيتها وتجريدها ، عموميتها وخصوصيتها ... الــخ .

٤ — **والأمر الرابع** يتصل بتركيب الجملة ، والعامل الحاسم فى ذلك هو طول الجملة ، التباعد بين مكوناتها ، والتقديم والتأخير فيها ، والحسية والتجريد ، والشىء الذى ينبغى ان نلتفت اليه هنا هو أن التأكيد فى هــذا المجال ليس على جعل الجمل كلها قصيرة ، بل على مناسبة طول الجملة لمستوى القارىء والمرحلة التى يمر بها .

### متى بدات المعادلات ؟ وما حدودها ؟

يربط كثير من الناس بين المعادلات والانقرائية ، ولا عجب فى ذلك ؛ لان المعادلات أعظم ما تمخضت عنه البحوث فى مجال الانقرائية — كما يذكر جورج كلير .

ولقد أشار « ويليام جراى » الى أن دراسة عناصر الصعوبة فى مواد القراءة قد بدأت منذ قرون مضت ، واتصلت اساسا بمواد القراءة الخاصة بالأطفال ، وفى عام ١٨٤٠ وجدت اشارة صريحة لذلك حينما اعتبرت سهولة المفردات امرا اساسيا فى فهم المقروء .

ويعتبر عمل ثورنديك The Teacher's Word Book الذى طبع عام ١٩٢١ مرحلة مهمة من مراحل دراسة الانقرائية ، بل ان هذا العمل اعتمدت عليه كل من ليفلى وبريسى عام ١٩٢٣ فى انشاء الوسيلة الأولى لقياس الانقرائية، وهذه الوسيلة يمكن اعتبارها معادلة — فى الواقع — علاوة على ذلك فقد قامت دراسات اخرى كثيرة فى اللغة والقراءة ، واعتمدت — بصفة اساسية — على عمل ثورنديك .

ومن الدراسات الأولى فى هذا المجال ظهر أن المفردات تؤدى دورا مهما فى صعوبة القراءة أو سهولتها ، لكن ظهر بعد ذلك أن الاستخدام الكثير للجمل الطويلة يعتبر مصدرا من مصادر الصعوبة فى مواد القراءة ، ولقد كان شيرمان وتلامذته أول من درسوا طول الجملة على أنها مؤشر من مؤشرات الصعوبة فى مواد القراءة .

كذلك اعتبر طول المقطع مؤشرا من مؤشرات صعوبة الكلمة وقد ذكرت ذلك « بير » ووجدت من دراسة لها أن هناك ارتباطا عاليا بين طول الكلمة وشيوع استخدامها .

ومن الصعب أن نعرف أيا من الدراسات ينبغى أن تسجل على أنها الأولى فى هذا المجال كما ذكر جورج كير — لكن على أية حال ، يمكن القول بأن كيستون Kiston استخدم فى دراسة له طول المقاطع فى الكلمة ، وعدد الكلمات فى الجمل كدليلين على الصعوبة النسبية لصحيفتين ومجلتين فى عام ١٩٢١ ، لكن كيستون فى عمله هذا لم يكن يدور بخلده ان هذين العنصرين سوف يستخدمان فيما بعد استخداما كبيرا على أنهما من أهم العناصر التى تحدد صعوبة مواد القراءة ، كذلك لم تكن تدور بخلده فكرة المعادلة Formule التى ظهرت فيما بعد على يد كل من ليفلى Lively وبرسى Pressey ، اللذين نشر عملهما عن حمل أو وزن المفردات

Vocabulary burden وكانت دراسة كل من ليفلى وبريسى أول دراسة كمية فى مجال الانقرائية وقد نشرت فى عام ١٩٢٣ .

ومن المعروف ان الباحثين بعد ليفلى وبريسى قد نهجوا نهجهما، وقربوا أكثر من المفهوم الحديث لمعادلة الانقرائية .

ويتلخص عمل كل من ليفلى وبريسى فيما يلى :

١ ــ اختيار عينة ممثلة للكتاب موضع الفحص ، وتقدر هذه العينة بألف كلمة .

٢ ــ تحديد مدى صعوبة كل كلمة بالرجوع الى كتاب ثورنديك :
The Teacher's Word Book.

٣ ــ اعطاء اللكمة ١٠ درجات اذا كانت فى الألف الأولى وتسع درجات اذا كانت فى الالف الثانية وهكذا .. أما اذ الم توجد الكلمة فى قائمة ثورنديك فتعطى صفرا .

٤ ــ حسا بالمتوسط بقسمة الدرجات على عدد الكلمات ، مع الكلمات ذات القيم الصفرية .. وعلى هذا فالمتوسط الأعلى هو الأسهل من حيث المفردات .

وقد قامت كل من ليفلى وبريسى بمحاولة لبيان مدى صدق الجداول Indices التى استخرجتاها من الدراسة السابقة ، فأخذتا ١٦ قطعة قراءة مختلفة ، حكم لها بأنها ذات مستويات متباينة من حيث الصعوبة والسهولة ، ولقد وجدتا بعد المقارنة أن ترتيب هذه القطع من حيث الصعوبة ة اتفق معها ــ الى حد كبير ــ الأرقام المعيارية المتوسطة التى توصلنا اليها من الدراسة الاولى . وفى النهاية اقترحت ليفلى وبريسى مزيدا من الدراسات للتحقق من صدق جداولهما ، ولايجاد المعايير الخاصة بمستويات الدراسة المختلفة ، وأنواع كتب القراءة .

وعلى أساس دراسة ليفلى وبريسى قام كل من ووشبرن Washburne وفوجل Vogel بقياس صعوبة ٧٠٠ كتاب من كتب الاطفال واستخدما معادلة ليفلى وبريسى .

ويعتبر عمل كل من ووشبورن وفوجل مهما ليس ــ فقط ــ لأنه كان اول دراسة تصديق خارجى لمعادلة كل من ليفلى وبريسى ، بل أيضا لأنه يمثل النموذج الحقيقى للمعادلة Formula الحديثة .

وبعد ذلك توالى ظهور المعادلات ، وكثرت ، وطبقت فى مجـــالات مختلفة ، من أهمها مجالات كتب القراءة المدرسية ، والجرائد ، والمجلات ... الـــخ . ومن أشهر المعادلات معادلة لورج L·rge ومعادلة يوكام Yoakam ومعاد لةرادولف فليش Radolf Flesh ومعادلة كل من ديل Dele وتشول Ch·all ومعادلة دولش Dolch .. الـــخ .

ولكل من هذه المعادلات أسلوب فى المعالجة ، وطريقة فى اختيـــار المواد المقومة . وليس المجال هنا مجال مناقشة كل معادلة على حـــدة ، فهذا له مجال آخر ، لكن المهم أن نعرف كيفية استخدام معالادت الانقرائية، وحدودها التى ينبغى أن تلتزم بها .

على الكاتب والناشر والباحث الذى يرغب فى استخدام المعـــادلات أن يختار المعادلة التى تتناسب مع ما يقوم به من دراسة . وهناك أمران يحكمان ــ أساسا ــ اختيار المعادلة :

**الأمر الأول :** الدقة التنبؤية للمعادلة .

**الأمر الثانى :** سرعة التطبيق ، مع الأخذ فى الاعتبار أن هنـــاك معادلات تستخدم مع مواد القراءة للكبار ، وأخرى مع مواد القراءة للصغار، وأخـــرى لقيـــاس مدى التجريد وصعوبة الأفكار ، ورابعة لصـــعوبة المفردات .. الـــخ .

ومن الانتقادات التى وجهت الى المعادلات الافتراض الخاطىء بأنها اى المعادلات وضعت لقياس كل الجوانب ذات الاهمية فى الكتابة ، كذلك من الانتقادات التى وجهت اليها قبول بعض الناس الذين استخدموا المعادلات لدرجاتها بدون مناقشـــة ، حتى لو كانت كل القرائن ضد هذه الدرجات . وفيما يلى نذكر بعض الأمور التى ينبغى أن تأخذ فى الحسبان عند استخدام المعادلات :

**أولا :** تقيس المعادلة جانبا واحدا — فقط — من جوانب اسـلوب الكتابة ، وبعض المعادلات تقترب من قياس المحتوى ولو أن هذا يتم بطريقة غير مباشرة . كذلك فان المعادلات لا تتصل بتنظيم الكتابة ولا الكلمة ولا الشكل ولا تأخذ فى الحسبان الأهداف التربوية المختلفـة ، ولا نضـج القارىء ولا ذكاءه .

**ثانيا :** تقيس المعادلات جانبا واحدا من الاسلوب وهو المفردات ، ولا تشير من قريب أو من بعيد الى التأثير الدرامى مثلا للكتابة على مسـتوى صعوبتها ، أو على حالة القارىء .

**ثالثا :** لا تقيس المعادلات الصعوبة بدرجة كاملة من الدقة ، واذا حدث هذا فى صف دراسى معين فان هذا يعتبر أمرا نادرا — فى الواقع — .

**رابعا :** لا تقيس المعادلات الأسلوب الجيد ، ففى بعض الحالات نرى أن القطعة الجيدة يمكن أن تكون سيئة احيانا ، لأنها أخذت درجة منخفضة فى الانقرائية ، لكن ليس بالضرورة أن تكون جيدة اذا أخذت درجة عاليـة فى الانقرائية ، وعلى هذا فابدال كلمة سهلة بأخرى صعبة ، أو انقـاص الجمل الى النصف .. الخ يمكن أن يؤدى الى عكس المطلوب تماما . من هنا ينبغى أن نعلم أن الاسلوب — فى الغالب — صعب تعريفه ، وصعب تحديد الجوانب التى تجعله جيدا . ودور المعادلة دور تنبؤى — فقط — فى هذا المجال ، وهى على أية حال ، تفضل بكثير الاراء الفردية والأحكام الذاتية . وكل ما قلناه فى حدود استخدام المعادلة ان هو الا مجرد تحذير من الاعتماد الكلى على درجات المعادلة بدون محاولة تصديق هـذه الدرجات بمحكمات أخرى خارجية ، وبدون الأخذ فى الاعتبار الجوانب الأخرى التى لا تقيسها المعادلة ، مثل المحتوى ، والشـكل ... الـخ .

وينبغى على الكاتب أن يكتب أولا بدون أن يرجع الى أى معادلة ، فاستخدام المعادلة فى البداية يمكن أن يؤدى الى حصر الكاتب فى دائرة معينة ، علاوة على أنه قد يؤدى الى قتل الابتكار عنده ، كما يمكن أن يؤدى الى خلق كتابة صناعية .

اذا وضع الكاتب المسودة الأولى لكتابته فيمكنه أن يستخدم المعادلة المناسبة لتقويم كتابته وليجعلها فى صورة أصلح وافضل للتطبيق الأخير

للمعادلة ، والتطبيق الأول للمعادلة يمكن ان يستخدم لمساعدة الكاتب وتوجيهه . واذا ما راى الكاتب ان يراجع كتابته فعليه ان يطرح المعادلة جانبا ، كما فعل من قبل حتى ينتهى من المراجعة .

وفى النهاية ، نتمنى أن نرى قريبا فى اللغة العربية اكثر من معادلة فى اكثر من مجال ، حتى لا نخبط خبط عشواء فى اختيار مواد القراءة لتلاميذنا وقرائنا ، كثير على اللغة العربية أن تفتقد مثل هذه الأساليب الصحيحة ، وأن نترك الأمور للصدفة التى لا تواتينا ابدا .. يكفى أن نقول : أن اللغة العربية متأخرة فى هذا المجال اكثر من نصف قرن .. والله وحده يعلم متى سنبدأ ..

# الأسس العامة للنشاط المدرسي

**دكتور محمود كامل الناقة**
**كلية التربيـــة ــ جامعة عين شمس**

تناولنا فى مقال سابق(*) أهداف النشاط المدرسى ووظائفه تحت عنوان « محنة النشاط فى المدرسة المصرية » ، وفى هذه الدراسة نتناول الأسس العامة التى ينبغى أن تقوم عليها الأنشطة المدرسية . فلكى تحقق الأنشطة المدرسية أهدافها بشكل كامل ، وتقوم بوظائفها بفعالية لابد أن تبنى على أسس علمية سليمة . وما سنقدمه فى هذه الدراسة يمثل مجمـــوعة من الحقائق الأساسية التى ثبتت وتدعمت من خلال الممارسة والتطبيق والخبرة، ومن ثم فان أخذها بعين الاعتبار عند تخطيط وتنفيذ برنامج النشاط المدرسى يؤدى الى تحقيق البرنامج لاهدافه التربوية وقيامه بوظائفه على خـــير وجه مع تجنب ضياع كثير من الجهد والوقت .

لقد كان لفرتويل Fretwell الفضل فى تبنى قضية جعل الأنشطة المدرسية جزءا أساسيا من المنهج وليس شيئا هامشيا ، كما أنه ــ وهو ذو الشهرة الواسعة والخبرة العظيمة فى ميدان الأنشطة ــ قد قـــــدم ما يسمى بالدعامات السبع للنشاط المدرسى تلك الدعامات التى أثرت بشكل كبير على تفكير كل من عمل فى هذا الميدان أو اتصل به أو اشترك فى برنامج للنشاط التربوى .

ولقد وجهت هذه الدعامات السبع بعض المهتمين بالنشاط لتحـــديد الأسس والمبادىء الجوهرية التى ينبغى مراعاتها اذا ما أريد لهذا الجانب التربوى الهام من المنهج أن يؤدى وظيفته على أحسن وجه . ولقد استطاع

---

(*) صحيفة التربية عدد يناير ١٩٧٩ .

كاتب هذه السطور أن يستخلص ويحدد من خلال الدراسات والبحـوث مجموعة من الأسس يرى أنها تمثل مقومات النشاط المدرسى الناجح ، كما يرى أن خروج النشاط المدرسى فى مصر من محنته مرهون بمدى التـزام المخططين لهذا النشاط والمسئولين عنه بهذه المقومات .

ولقد قسمنا هذه الأسس طبقا لدلالاتها الى ما يلى :

(أ) أسس ومبادىء عامة تتصل ببرنامج النشاط .

(ب) أسس ومبادىء عامة تتصل بالبرنامج التعليمى ككل .

(جـ) أسس ومبادىء تتصل بالاشراف على النشاط .

(د) اسس ومبادىء تتصل بالادارة المدرسية فى علاقتها بالنشاط .

وسنتناول كل مجموعة من الأسس والمبادىء بالدراسة والتفصيل .

**أولا ـ الأسس والمبادىء العامة المتصلة ببرنامج النشاط :**

**١ ـ يجب أن ينظر الى الطالب باعتباره مواطن المدرسة :**

من الاراء التى لم يعد عليها خلاف النظر الى المدرسة على أنهـا تمثل مجتمعا صغيرا داخل المجتمع الكبير ، ومواطنو هذا المجتمع الصغير هم الطلاب فالنظرة الى التلميـذ على انه تابع او مواطن سلبى داخـل المدرسة جاء لتقوم المدرسة بتشكيله عن طريق ما تفرضه عليه من برامج اكاديمية ، هذه النظرة لم يعد لها مكان الآن فى العملية التعليمية . فالتلميذ فى المدرسة اليوم ينبغى أن يكون مواطنا له حقوقه كما أن عليه واجبـات والتزامات ، واذا لم نسلم بذلك أولا فسوف ينهار اطار العمـل المدرسى وينفرط نظامه . واذا لم تأخذ المدرسة على عاتقها اعداد التلميذ ليـكون مواطنا فعالا فى المجتمع الذى يعد له فانها لن تستطيع أن تبرر وجودها او جدواها .

ان محاولة اعداد التلميذ ليكون عضوا فى مجتمع ديمقراطى بتدريبه فى مجتمع أوتوقراطى أمر غير مقبول منطقيا ومرفوض اجتماعيا وسينتهى

حتما بالفشل . فاذا نظرنا الى النشاط المدرسى وجدناه نشاطا حرا لا يقوم الا على تلقائية التلميذ واختياره الحر واحترام ميوله ورغباته ، نشاطا يهدف الى خلق مواطن نشط حر منطلق يمارس حياته وسط الجماعة ليحقق ذاته وذات الجماعة فى الوقت نفسه . ومن هنا فالنشاط المدرسى بهذه الصفات لا يقوم ولا يحقق غاياته فى بناء شخصية المواطن الصالح الا فى مدرسة تنظر الى تلاميذها باعتبارهم مواطنوها الاصليون ، ومن هنا أيضا ينبغى ان يشكل التلاميذ برامج نشاطهم المدرسى بما يتواءم مع ميولهم ورغباتهم لا أن تفرض عليها برامج للنشاط ما تلبث أن تتحول الى حصص وفترات مفروضة عليهم يملونها ويعرضون عنها .

**٢ ــ يجب أن ينظر الى ان وجود برنامج نشاط تعليمى بالمدرسة امر اساسى :**

لم يعد ينظر الى مفهوم النشا طالمدرسى باعتباره النشاط الحر فقط، بل أصبح من الضرورى أن يكون بالمدرسة برنامج نشاط تعليمى منظم ومقصود .فالمدرسة التى لديها اشكال مختلفة للنشاط الحر كالجماعات والنوادى والمجالس والفرق .. الخ يمارس التلاميذ من خلالها ما يودون ممارسته من نشاط ، وينمو من خلالها أيضا ومن حولها برنامج للنشاط الحر، هذه المدرسة لا تضمن تحقيق النتائج المرغوبة ما لم يكن لديها برنامجا آخر يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية المختارة التى تساعد على غرس ميول جديدة عند التلاميذ وتمكنهم ليس فقط من مقابلة حاجاتهم الحاضرة بل وايضا مقابلة حاجاتهم المحتملة فى المستقبل ، ووجود مثل هذين البرنامجين يؤدى الى جعل النشاط المدرسى ككل اطارا للعملية التعلمية كلها فى المدرسة حيث تتحقق فلسفة منه واليه To and From وهى ما تسمى بفلسفة اثراء المنهج المدرسى عن طريق النشاط ولقد عبر فرتويل عن ذلك بقوله « يوجد طريقان تنساب الانشطة من خلالهما لتؤكد علاقتها بالمنهج ، فالأنشطة التى ثبت نجاحها اتدخل لتكون جزءا من برنامج النشاط المقصود من جهة ، ومن جهة اخرى تأخذ الميول والرغبات والافكار والمشروعات التى لم تمارس طريقها للتجريب والممارسة فى الفترات المخصصة للنشاط الحر .

وينادى البعض بأن يوضع البرنامج المقصود فى الجدول المدرسى ، لأنه بهذا لا يتيح للتلاميذ فرص الاشتراك فى الانشطة فحسب ، بل ويعطى

البرنامج قيمة وتقديرا وشكلا رسميا واقبالا جماعيا على النشاط ، مما يجعل الفائدة أكبر من الوقت المخصص له . ومع مخاطر وضع برنامج للنشاط فى الجدول المدرسى ،ومع الخوف من جموده وتحوله الى عمل روتينى مفروض، الا أن هذا الاحتمال للمخاطر أمر ليس من الصعب التغلب عليه .

**٣ — يجب أن يسهم كل الطلاب والمدرسين والاداريين فى البرنامج :**

هذا المبدأ يشير الى وجوب أشتراك كل فرد يعمل فى المدرسة فى برنامج النشاط كجزء من البرنامج التعليمى كله ، على أن يكون هـــــذا الاشتراك قائما على التقبل والموافقة . وهذا يفرض على كل فرد أن يتحمل بعض المسئوليات . واذا كنا نطالب بالاشتراك فعلينا أن نبتعد فى الوقت نفسه عن بعض الاجراءات الخاطئة التى تسبب النفور من النشاط والابتعاد عنه كأن تقوم المدرسة باجبار الفرد على الاشتراك فى وقت غير مناسب أو بتعارض مع اداء واجب تربوى آخر من ذلك مثلا اجبار التلميذ على الاشتراك فى الوقت الذى يحتاجه للدراسة والاستذكار . وهذا المبدأ لا يعنى وجوب اشتراك كل التلاميذ فى البرنامج فهم ليسو على درجة واحدة من الاهتمام للاشتراك فى الأنشطة مثلما هم ليسوا على درجة واحدة فى نجاحهم فى عملهم المدرسى . كما أن هذا المبدأ لا يعنى اشتراك كل المدرسين وأفراد الادارة بشكل مباشر فى النشاط ، الا أن هذا النشاط أمر مرغوب فيه ، ويجب أن يكون هدفا من أهداف المسئولين عن برامج النشاط المدرسى دفع هؤلاء نحو الاهتمام بالانشطة كلما أمكن ذلك .

**٤ — يجب أن تكون هناك حدود معروفة لاشتراك الطلاب :**

فمن الأمور غير الممكنة والخارجة عن طاقة الانسان وغير المرغوبة فى المجتمع الديمقراطى أن يحاول الفرد أن يفعل كل شىء يحب أو يفضل أن يفعله . ومنذ أن زودتنا المدرسة الحديثة من خلال أنشطتها المتعددة والمتنوعة بكثير من الفرص التعليمية التى تعتبر فى الحقيقة أكبر من وقت التلميـــذ وطاقته ، قد أصبح من الضرورى أن يختار التلميذ من بين الأنشطة التى يريد الاشتراك فيها ويفضل بعضها على بعض .

ومن أهم واجباتنا هنا أن نبين للتلاميذ أهمية الاختيار الذكى ونساعدهم

على فهم وتطبيق أسس سليمة لاختيار أنشطتهم ، فهناك حالات كثيرة تكشف عن مبالغة التلاميذ فى اشتراكهم فى الانشطة على حساب وقتهم واستفادتهم وتقدمهم الدراسى . فاذا كانت وظيفة التلاميذ الرئيسية تتمثل فى مسئولية حسن الجمع بين الدراسة الاكاديمية والنشاط فانهم كثيرا ما يعانون عندما يعثرون أنفسهم فى أنشطة متعددة وكثيرة مما يترتب عليه اداء سيء فى كلا الجانبين فى النشاط وفى الدراسة الاكاديمية . لذلك لابد أن يكون اشتراك التلميذ محددا ومحدودا ، فهذا التحديد لا يفيده فقط ، بل ويتيح الفرصة اما مزملائه الاخرين للاشتراك فى النشاط .

### ٥ ــ يجب ان تكون مطلب الاشتراك فى الأنشطة ديمقراطية :

يعتبر احترام شخصية الفرد ، والايمان بالمساواة وتقدير القيم الروحية اسسا لكل الحقوق الانسانية . ومن ثم فأفراد المجتمع الديمقراطى الحقيقى عادة ما يهتمون بتعرف السمات الضرورية والخصائص ذات القيمة التى يحتاجها كل طفل وشاب ويعملون على تنميتها وصيانتها ، ويعتقدون أن كل فرد اذا ما أعطى الفرصة يستطيع أن يقدم لمجتمعه ما يساهم فى رفاهيته ويقدم لنفسه ما يسعده . من هنا لا نستطيع أن نقول أن التلميذ يستطيع أن يثبت قدرته وصلاحيته للاشتراك فى النشاط الا من خلال السماح له بالاشتراك الفعال فى الأنشطة حتى يكتشف قدراته وينميها ويقول برجز BRIGGS فى هذا الصدد ، سواء أكان التلميذ غبيا أو ذكيا ، بليدا أو ماهرا ، غنيا أو فقيرا ، حسن الطلعة أو قبيحا ، فانه يجب أن يأخذ فرصته المتكافئة فى عضوية الجماعات والتنظيمات المدرسية . ولا يصح أن يطرد تلميذ أو يحرم او يشطب اسمه من أى جماعة أو تنظيم مدرسى أو أى شكل من أشكال النشاط حتى ولو كان ذلك بواسطة الانتخاب والاقتراع السرى، للسماح للتلميذ بالاشتراك فى النشاط والذى ينبغى أن نلبيه دائما هو ميله للسماح للتلميذ بالاشتراك فى النشاط والذى ينبغى ن نلبيه دائما هو ميله واهتمامه واقباله الطبيعى .

### ٦ ــ يجب وضع قليل من القيود على الاشتراك :

اذا كنا قد سلمنا فى المبدأ السابق بوجوب أن يأخذ كل التلاميذ فرصتهم للمشاركة فى الخبرات المستمدة من الأنشطة المدرسية وجماعاتها

ومنظماتها دون تفرقة لسبب أو لآخر ، فاننا بذلك نكون قد سلمنا أيضا بوجوب توافر شرط الميل والاهتمام عند التلميذ الا اننا يجب أن نسلم ايضا أنه من الطبيعي جدا ان تضع بعض الانشطة قليلا من الشروط على عضويتها عملا بضرورة وضع بعض القيود المنظمة على أعضاء المجتمع حتى يمكن أن نصل في النهاية الى مجتمع منظم وكريم ، فنشاط كالالعاب الرياضية وكالموسيقى يتطلب قدرات معينة لا تستطيع الادعاء بأنها متوافرة لدى كل التلاميذ الذين يودون ممارستها ، ومع هذا يجب أن يسمح لكل القادرين على ممارسة هذه الأنشطة مهما كثر عددهم . ومن هنا نقول أنه اذا كانت بعض الأنشطة تضع بعض القيود على الاشتراك في عضويتها ، الا ان هذه القيود ينبغي أن تظل قليلة وقليلة جدا كلما أمكن .

**٧ ــ يجب أن تكون العمليات المتضمنة في النشاط اهم من الانتاج :**

ليس الهدف من النشاط فقط الوصول الى انتاج أو ناتج أو كسب معين ، أن الغرض الرئيسي منه هو اعداد وتجهيز خبرات تعليمية مرغوبة ومواقف ممارسة نشطة تساهم في نمو التلاميذ ، ومن ثم تتوقف القيمة التربوية لأى نشاط على مدى ما يهيؤه للتلاميذ من مواقف وفرص ، يتفاعلون فيها وبها ومعها لاكتساب خبرة مفيدة . ان عمليات الاختيار والتخطيط ، وتوزيع المسئوليات ، وتقسيم العمل ، والملاحظة ، والممارسة ، والتجريب لها اهمية تربوية كبرى بالنسبة للتلاميذ كأفراد وكجماعات وهي بذلك تعلو في الاهمية وتفوق الانتاج النهائي الذي قد يؤدي اليه النشاط . ان الانتاج النهائي والمرغوب للنشاط هو ببساطة بلوغ النشاط ذروته وفعاليته نتيجة لاعداده اعدادا جيدا . ومن ثم فالعمليات الوسطى في النشاط هي الهدف التربوي المقصود وليس العائد المادي .

**٨ ــ يجب أن يستند برنامج النشاط على الاغراض التي من أجلها وجدت المدرسة :**

فمن أهم أهداف المدرسة العمل على مقابلة حاجات وميول التلاميذ وتعديلها وغرس ميول مرغوب فيها ، وما لم يستند برنامج النشاط ويقوم على أساس من تحقيق هذا الهدف فانه سيفقد عنصرا من أهم عناصر فعاليته . واذا استطاع برنامج النشاط بالاضافة الى ذلك أن يسهم في

تحقيق بقية الاغراض التى من أجلها أنشأ المجتمع المدرسة وأشرف عليها ومولها ، استطاع ان يجتذب الاقبال عليه مما يعينه فى الوقت نفسه على النمو وعلى تحقيق أهدافه وعلى تقبل المجتمع له وتعضيده ومساندته فى المدرسة .

**٩ — يجب أن يكون البرنامج شاملا ومتوازنا ومتكاملا :**

فلكى يفى البرنامج بميول وحاجات التلاميذ ورغباتهم المقبولة، ولكى يتيح فرصا عديدة وخبرات متنوعة وجب ان تتعدد الأنشطة وتتنوع ، فالاقتصار على نشاط واحد مهما بلغت أهميته واهمال بقية الأنشطة مهما قلت أهميتها لا يؤدى الا الى استفادة البعض دون البعض ، واستفادة البعض قد تنحصر فى جانب واحد فقط دون بقية الجوانب ، بينما يحتاج التلاميذ الى العديد من الأنشطة التى تؤدى الى نوع من الشمول فى النمو يمس مختلف جوانبه ويرتبط بعديد من جوانب الحياة وأنشطتها .

ومن هنا فالاهتمام الفائق بنشاط واحد يؤدى الى القضاء على أنشطة أخرى قد تكون أكثر فائدة وأقل فيما تتطلبه من وقت وجهد ومال ، ولعل هذا أشبه ما يكون بالاقتصار على لون واحد من الطعام الشهى يؤدى الى اشباع حاجة واحدة فقط من حاجات الجسم الا انه لا يستطيع اشباع بقية الحاجات ، بينما توجد الوان اخرى من الطعام قد تكون أقل لذة وطعما ومع هذا فهى أكثر اشباعا لحاجات ضرورية للجسم . وعلى ذلك يجب أن يتألف برنامج النشاط من مجموعة من الأنشطة المتنوعة تكون فيما بينها ما يشبه الوجبة الغذائية الكاملة المتزنة التى لا يطغى فيها عنصر على آخر . ومن هنا أيضا لابد أن تؤدى ميول التلاميذ وحاجاتهم الى برنامج شامل متزن .

**١٠ — يجب أن يؤكد برنامج النشاط على التوجيه الفردى والجماعى :**

فواجب المدرسين والمشرفين الاول فى عملهم مع برنامج النشاط هو التوجيه بمعانيه المتعددة ( تربوى ونفسى واجتماعى ومهنى .. الخ ) . ان الفرص التعليمية جميعها والتى تقدمها المدرسة سواء فى المنهج الاكاديمى أو فى برنامج النشاط لا تخلو من الحاجة الى عملية توجيه . ففى الجانب الاكاديمى يصبح التركيز على التوجيه التعليمى والوظيفى أمرا مقدما ، أما

فى الجانب الاخر وهو النشاط فان التركيز يكون على التوجيه الشخصى والاجتماعى وحاجات الاستمتاع عند التلاميذ . وهذا النوع الثانى من التوجيه ينبغى الا يهمل أو يقل الاهتمام به فى مدارسنا ، مما يدعو للاهتمام بالانشطة التى تتيح اكثـــر من غيرها من برامج المدرســـة فرض هـــذا النـــوع من التوجيـــه .

**١١ ـــ يجب أن يضع البرنامج فى اعتباره الحاجات الخاصة والمتميزة لكل مدرســـة :**

ان التشابه التام بين المدارس أمر لا يمكن القطع به ، بل الأمر الذى يمكن ترجيحه هو أنه قليلا ما تتشابه مدرستان تماما ، لذلك يجب أن يوضع برنامج النشاط ويعدل طبقا لحاجات تلاميذ كل مدرسة وهى حاجات تختلف من مدرسة الى اخرى . فحاجات التلاميذ فى مجتمع ريفى تختلف عن تلك الحاجات الخاصة بالتلاميـــذ فى منطقة حضرية . ومع أن أشـــــــكال النشاط ومســـمايتها قد تكون واحـــدة كالنوادى والجمعيـــات ومجالس الطلاب .. الـــخ . الا أن الخبرات التعليمية المتاحة فيها يمكن أن تختلف من مدرسة الى أخرى ، وينبغى أن تظهر درجة الاختلاف هذه فى البرنامج الخاص بكل مدرسة .

**١٢ ـــ يجب ان يراعى البرنامج تطابق السلطة مع المسئوليات المعطاة للتلاميـــذ :**

اذا ما قبل مجتمع ما القاء بعض المسئوليات على فرد أو جماعة منه ، فانه يحتم عليه منح هذا الفرد أو هذه الجماعة السلطة المناسبة والمطلوبة لمقابلة هذه المسئوليات . ومن غير المرغوب أن يعرف التلاميذ بعد تحملهم لمسئولياتهم وواجباتهم كاملة فى برنامج النشاط أن جهات الاشراف والادارة غير موافقة على تلك المسئوليات لأن التلاميذ تجاوزوا سلطاتهم . وعادة ما نرى أن معظم الخلافات التى تحدث بين الناظر أو الادارة وبين مجـــالس الطلاب أو جماعات نشاطهم ترجع وبشكل مباشر الى عدم فهم اعضاء هذه المجالس والجماعات للسلطة المعطاة لهم . ولذا وجب ان تتحدد المسئوليات وعلى ضوئها تتحدد السلطات المناسبة تماما بحيث لا يحدث تجاوز عن هذه السلطة بالنقصان أو الزيادة ، فمثلا يجب أن يفهم محرر صحيفة المدرسة

بوضوح سلطة المحرر التى يجب أن يلتزم بها ، وأن يدرك ممثل التلاميذ مثلا فى أحد المجالس حدود سلطاته بحيث لا يتنازل عنها مجاملة للادارة ولا يتجاوزها نتيجة لفهم خاطىء لمعنى السلطة .

**١٣ ــ يجب أن يقوم البرنامج فى ضوء تحقيقه للغايات التربوية المتفق عليها ، والفاعلية التى تحققت بها أنشطته العديدة :**

عدة ما تنصرف عملية التقويم الى البرنامج الاكاديمى فقط بالمدرسة ، أما برامج النشاط فتتم وتنتهى دون تقويم سليم يشخص وضعها وينطلق بها الى الأفضل والأفعل . ولذا فوجود برنامج شامل للتقويم يقوم بالحكم على مدى فاعلية النشاط بالمدرسة أمر ضرورى اذا كان للبرنامج أن يحتفظ بجديته ونموه وفاعليته. ومثل هذا البرنامج التقويمى يجب أن يكون مستمرا وشاملا لكل أهداف النشاط ومتكاملا معه ومع التقويم الاكاديمى ، كما ينبغى أن يشترك التلاميذ والمدرسون والآباء وكل المشتركين فى برنامج النشاط والمستفيدين منه بشكل مباشر فى عملية التقويم ، كما يجب أن تدرس نتائج هذا التقويم وتحلل بعناية لكى يعدل البرنامج ويحسن ويطور فى ضوئها .

**ثانيا ــ أسس ومبادىء تتصل بالبرنامج التعليمى كله :**

**١ ــ يجب أن تكون الانشطة مصدرا غنيا للدافعية فى التعلم داخل الفصل :**

لقد لفت فرتويل الأنظار الى ان العملية التعليمية داخل الفصل كثيرا ما تثير ميول التلاميذ للانشطة الخارجية الحرة ، وايضا الى أن عملية النشاط المدرسى تثير مواقف تعلم تحتاج العودة بالتلاميذ الى الفصل وهكذا. فتعلم مشاكل النسبة المئوية مثلا فى الرياضيات بالفصل قد يثيرها ويقويها الاهتمام بالمشاكل المتصلة بمتوسط الرميات فى احدى اللعبات ، أو متوسط الرميات الخاطئة فى كرة السلة . وتركيب نموذج لطيارة فى فترات النشاط الحر والهوايات قد يبرز كثيرا من المشكلات التى يمكن الكشف عنها فى حصة الفيزياء. وميدان الرحلات العلمية يتيح من المعلومات مايمكن استخدامه والاستفادة منه فى حصص العلوم ، والمطبوعات المدرسية كصحيفة المدرسة أو كتابها السنوى تتيح خبرات غنية يمكن أن يستفيد بها مدرسو اللغات

والرسم والفنون الأخرى بل يمكن أن يستفيد بها ومنها جميع المدرسين . وهكذا يمكن أن تكون الأنشطة مصدرا للتعلم داخل الفصل . وبالمثل يمكن ان تسهم عملية التعلم داخل الفصل فى تحسين وتطوير الأنشطة ، أى أنها عملية ذات طريقين ، فمعلم اللغة عندما يوجه نوعا من العناية بكتابة المقالات الافتتاحية الممتازة ، والقصص الخبرية الجيدة لصحيفة المدرسة فى حصص التعبير الكتابى فانه بذلك يجعل من الحصة والفصل طريقا للاسهام فى تطوير النشاط الصحفى بالمدرسة ، وهكذا لو فكرنا فى بقية الوان النشاط المختلفة وربطناها بعملية التعلم فى الفصل .

**٢ — يجب أن تكون الأنشطة جزءا متكاملا مع البرنامج التعليمى كله :**

اذا استطعنا تطبيق هذا المبدأ فان الأنشطة المتضمنة فى البرنامج يجب أن تعد وتتاح لكل التلاميذ كالعملية التعليمية داخل الفصل تماما . وهذا يعنى وجوب اتاحة الفرصة لكل تلميذ لأن يشترك فى الأنشطة خارج اليوم الدراسى المنظم ، كما يجب أن تمول هذه الأنشطة بواسطة الادارة المدرسية بالتعاون مع مجالس الطلاب ومجالس الآباء وبنفس القدر الذى تمول به العملية التعليمية داخل الفصل . بل يجب أكثر من ذلك اعتبار واجبات الاشراف على الأنشطة جزءا أساسيا من الواجبات التعليمية الملقاة على عضو هيئة التدريس بالمدرسة والنظر الى المشرف تماما كأنه مدرس فصل يقوم بواجبات جدوله اليومى . ان الأنشطة التعليمية والتربوية المقبولة سواء أكانت تنبع من الفصل أم من برنامج النشاط ينبغى أن تلقى العناية الكاملة والرعاية الجادة من المدرسة بنفس القدر الذى يلقاه البرنامج التعليمى الاكاديمى .

**ثالثا — أسس ومبادىء تتصل بالاشراف :**

**١ — يجب أن يتصف المشرف على النشاط بالذكاء وبالحماسة القلبية فى العمل :**

لاشك فى وجود ارتباط عال بين نجاح أى نشاط وبين نوعية المشرف وصفاته وقدراته . ولقد وجد أن معظم الأنشطة الناجحة غالبا ما كان يشرف عليها ويوجهها مشرفون أكفاء . وعلى العكس من ذلك وجد أن معظم الأنشطة غير الفعالة ضعيفة الأثر كان الاشراف عليها سيئا وغير مناسب . لذلك

يتطلب الاشراف الجيد والمشرف الفعـــال كثيرا من الصفات ، الا أن أكثر الصفات التى يجب أن يتحلى بها المشرفأهمية هيالذكاء والحماسة القلبية فى العمل والرضا بقبول واجب الاشراف . والذكاء مطلوب لفهم التلاميذ ، وقيادتهم بشكل ديمقراطى لاختيار أسلوب العمل الفعال ، وتقديم افــكار مبتكرة ، واقتراح مشروعا تمفيدة . ومع الذكاء يجب أن يكون المشرف على درجة عالية من النشاط والحركة والحماس والاهتمام بالعمل والميل اليــه حتىيضيف بذلك الىتلاميذهحبا للعملوالنشاط ورغبةدائمة فى ممارسته.

**٢ ــ يجب ان يتذكر المشرف أو المسئول أنه أولا وقبـــل كل شىء مستشار وليس متسلطا :**

يعتبر المشرف فى كثير من الاحيان جنديا مجهولا يعمل من وراء ستار. وينبغى عليه أثناء تحمله لمسئولياته الاشرافية أن يكون دارسا لتلاميذه واعيا بما يقومون به ، مدركا لما يفعلونه ، مستعدا للمساهمة والمساعدة عنــدما يطلب منه ذلك . وهو بما له من ذكاء ، وبما اتيح له من خبرة طويلة وقدرة وبصيرة يجب أن يوجه التلاميذ توجيها هينا ودودا يقوم على الود والصداقة، ويبعد بنفسه عن أسلوب الفرض والتسلط . فالنشاط نشاط التلاميذ وليس نشاطه ، والعمل عملهم ، والخبرة عائدة عليهم ، ومن الضرورى أن ينبــع منهم كل شىء ، وينفذ بواسطتهم دون تسلط أو فرض من المشرف . الا ان هذا لا يعنى أن يرفع المشرف يده عن الأخطاء الفاحشة ، أو يتغاضى عن المخالفات الخطيرة للعرف والنظام ، فعليه فى مثل هذه الحالات أن يكون قائدا حكيما يعالج مثل هذه المواقف بحكمة وحسم حتى يشـــعر التلاميــذ باخطائهم ويدركوها ويعملوا على تجنبها كل ذلك دون أن يسبب نوعا من النفور أو الكراهية بينه وبينهم .

**٣ ــ يجب الاستعانة بمستشارين عند الحاجة مع بقاء المســئولية الأولى للمشرف الاصــلى :**

يوجد فى أى مجتمع رصيد كبير من المصادر الانسانية غير المستغلة ، والتى قد تفيد فى توجيه برامج الانشطة المدرسية وتحسينها وتطويرها ورفع كفاءة الاداء بها . ولقد أصبح من المؤكد حاجة كثير من الأنشط المدرســية للاستفادة بخبرة هذه المصادر الانسانية عن طريق تعيين مستشار دائم لكل نشاط . ان الاستعانة بمثل هؤلاء المستشارين يساعد على اقامة النشـــاط

المدرسي على أسس مدروسة وخبرات ناجحة ويعطيه صورة جادة ومحترمة امام المجتمع الخارجي أو يخفف من أعباء المشرف الأصلي ويعينه في المواقف التي يحتاج فيها الى معونة ، الا أننا يجب أن ندرك ضرورة بقاء المشرف الأصلي بكل مسئولياته وواجباته وجها لوجه مع تلاميذه .

**٤ — يجب أن يكون الاشراف جزءاً من المسئوليات المنهجية التي لا يجوز التنصل منها : —**

فبعض المدرسين يرفضون مسئولية الاشراف على الأنشطة ولا يشتركون فيها بالرغم من توافر كثير من الصفات لديهم تمكنهم من تحمل هذه المسئولية، والبعض الآخر يتحمل في عملية الاشراف أعمالا فوق طاقته خاصة اذا ما اضيفت الى واجباته المتصلة بالتدريس .

وهناك بعض المدرسين الراغبين في العمل يطلبون تحمل واجبات وأعمال أكثر مما ينبغي قيامهم به وهذه كلها مسائل تسير بلا ضابط . ومن هنا يجب على نظار المدارس والمسئولين أن يأخذوا في حسبانهم عند تحديد واجبات المدرس أن تتضمن كلا من مسئوليات الجانب الاكاديمي والجانب النشاطي حتى لا يلقى العبء على مدرس دون الآخر . وعلينا أن نتجنب الاستجابة للمدرسين الراغبين في تحمل أعباء كبيرة واعطائهم ما يطلبون ، فليس من العدل أن نضيف لاعباء المدرس الراغب تلك المسئوليات التي يرفضها المدرس غير الراغب . والأمر في ذلك كله متروك لقدرة المجتمع المدرسي على التعاون فيما بين أفراده .ولا يعني هذا أيضا أن يفرض النشاط المدرسي على المعلمين في مدرسة تحملهم جداول يومية في الجانب الاكاديمي هي أكبر من طاقتهم .

**رابعا — مبادئ تتصل بالادارة المدرسية :**

**١ — يجب أن تهتم الادارة المدرسية بدراسة النشاط وتخطيطه :**

فغالبا ما تظهر الأنشطة المدرسية وليدة لحظة سريعة دون النظر لكثير من التفاصيل الهامة الضرورية كدراسة الغرض منها، وكيفية تنظيمها، واسلوب الاشراف عليها وواجبات عضويتها ، وشكل برنامجها ، وطرائق تمويلها ... الخ هذه الامور التي تسهم في نجاحها أو فشلها ، ولذلك غالبا

ما تختفى سريعا . ولسنا فى حاجة الى القول بضرورة التخطيط السليم للنشاط والاعداد له اعدادا جيدا ودون ذلك يعتبر فشلا للمدرسة وادارتها ، ومشرفيها ، وتلاميذها .

**٢ ــ يجب أن تظهر الادارة اتجاها محببا نحو هذا الجانب من المنهج المدرسى :**

هذا المبدأ متصل بالمبدأ السابق ومترتب عليه . ففى كثير من الأحيان لا يظهر المدرسون والمشرفون حماسا كبيرا للمساهمة فى تلك الأنشطة التى لا تحظى بالقبول والمساندة الكاملة من المسئولين عن الادارة . ومن هنا تبدو أهمية رعاية الادارة للنشاط والاهتمام به والحماس له ودراسته وتخطيطه والموافقة عليه فى اظهار اتجاه محبب نحو النشاط يشجع المشرفين على المساهمة ويحرك التلاميذ ويثيرهم بشكل فعال .

**٣ ــ يجب أن تكفل الادارة التسهيلات والامكانات اللازمة للنشاط :**

فهناك بعض الامكانات الضرورية لنجاح النشاط مثل الأماكن التى تزاول فيها الأنشطة والمعدات والادوات والوسائل والأموال .. الخ . ينبغى أن تتوافر . ومن الخطأ ــ كما يحدث كثيرا ــ تخصيص الحجرات المهملة والاماكن القديمة لمزاولة النشاط لأن ذلك يقلل من شأن الأنشطة فى نظر التلاميذ بل وكل المقبلين عليها ، ومن ثم وجب تزويد النشاط بالحجرات النظيفة المعدة والمزودة بالادوات والاوراق والمكتبات والسجلات وادوات الاتصال والأرفف والمناضد والكراسى والآلات الكاتبة .. الخ . وهذه المعدات يجب أن توفرها المدرسة لا التلاميذ أو المدرسون . واذا لم تتوفر هذه المطالب ينبغى تأجيل ممارسة النشاط والا انتهى العمل كله بالفشل .

**٤ ــ يجب أن يكون تمويل الأنشطة كافيا وتحت رقابة :**

قليلا ما يستطيع النشاط تحقيق أهدافه والقيام بوظائفه بشكل فعال دون تمويله والانفاق عليه . والسؤال الذى يطرح عادة هو: ما المصادر التى يجب أن نحصل منها على ما نحتاجه من اموال ؟ وواقع الأمر أن كثيرا من الأنشطة كالنوادى والمناسبات الاجتماعية والاحتفالات والرحلات

والنشاط الموسيقى والمسرحى تمول بشكل كامل أو فى جزء كبير منها بواسطة التلاميذ . ومع تصور هذا التمويل فقد لا يتاح لكل الأنشطة . ولعل الامر يتطلب ان تقتنع المدارس والآباء وأولياء الأمور بوجوب تمويل الانشطة كلها عن طريق ميزانية رسمية من المدرسة وميزانية غير رسمية من مجالس الآباء .

ولا شك أن الاستخدام المناسب للمال يعتبر خبرة تربوية مرغوبة جدا بالنسبة للتلاميذ ، لذلك يجب اشراكهم فى تصريف أموال الانشطة واستخدامها ، وفى تحمل مسئولية جمعها وتوزيعها والاحتفاظ بسجلات دقيقة لاسلوب تداولها . ان مثل هذا الاشتراك سوف يكون وسيلة فعالة فى اكساب التلاميذ الكيفية الرشيدة لاستخدام المال العام ، ولكى ينبغى أن ندرك ضرورة أن يكون هناك اشراف محكم ورقابة دقيقة لتوفير الحماية الكافية لكل من التلاميذ والمدرسة .

**٥ ــ يجب أن يكون واضحا لدى الجميع أن المسئول الأول والاخير عن المدرسة هو الناظر :**

عندما يتفق فردان أو أكثر على العمل معا لتحقيق غرض عام ، فان أحد الافراد ينتخب او يعين لتنسيق مجهودات الجماعة والعمل على تحقيق الهدف وهكذا بالنسبة للمدرسة ، فالناظر هو المسئول الرئيسى عنها ، والقرارات المتصلة بالسياسات العامة للمدرسة يجب أن تخرج من مكتبه، ولا يجب أن نتخطى ــ خاصة فيما يتصل بالنشاط ــ هذا المكتب ، فاغفال ذلك قد يؤدى الى شقاق يصعب اصلاحه ويضع العراقيل أمام ازدهار الأنشطة . كما لا يكفى أن يعطى الناظر هذه السلطة فقط ، بل ينبغى دائما أن يتحلى بالشجاعة التى تدعم وضعه القيادى بحيث يؤدى ذلك الى اهتمام الجميع بالعمل بصرف النظر عن أى اعتبارات اخرى .

**خامسا ــ مبادىء تتصل بالمجتمع :**

*** يجب أن تستحوذ الأنشطة على معونة المجتمع مع الحد من سيطرته:**

تعتمد كثير من جوانب النجاح فى برنامج النشاط على موقف المجتمع من الأنشطة المدرسية .

فمن حقوق المجتمع على المدرسة أن يعرف صورة واضحة عما يجرى داخل المدرسة من نشاطات ، ولكن نتيجة لنقص هذه المعرفة أو غموض الصورة أو خطأ فى التصور قد تنشأ بعض المشكلات والصعوبات كرد فعل من المجتمع . ومن هنا كان من الضرورى توجيه رد فعل المجتمع تجاه الأنشطة بحيث يدرك مدى الاسهامات التى تقدمها لتحقيق نوع من الفاعلية والجدوى للبرنامج التعليمى والتربوى كله بالمدرسة . ان فهم المجتمع لبرنامج النشاط المدرسى ومعرفته به وتوجيه هذه المعرفة نحو ما يحقق الهدف من العملية التعليمية يقلل كثيرا من الضغوط الخارجية والمعارضة لهذا النشاط .

ولقد اثبتت التجربة والخبرة انه من السهل جدا اعطاء المجتمع حق ممارسة بعض التوجيه المباشر بدلا من صده وابعاده تماما ، لأن هذا الاجراء الأخير قد يؤدى لأن يضغط المجتمع وينتزع حق التوجيه المباشر بشكل فرضى قد يشل فاعلية البرنامج .

هذه هى الأسس والمبادىء العامة التى تحكم نجاح أى برنامج للنشاط المدرسى والتى تعتبر الاطار الاساسى لأى نشاط مدرسى يراد له تحقيق أهداف تربوية وتعليمية فى وقت تتجه فيه العملية التعليمية لأن ترتبط بنشاط المتعلم الذاتى وتكون نابعة منه وعائدة اليه .

## مراجع الدراســـة


١ ـــ **ادجار جونسون وورولاند فاوتس :** « النشـاط المدرسى فى المرحـــلة الثانوية » ، ترجمة محمد على العريان ، القاهرة ـــ دار القـــلم (١٩٦٤) .

٢ ـــ **اسماعيل القبانى :** « التربية عن طريق النشـاط » ، القـــاهرة ـــ النهضـة المصرية (١٩٥٨) .

٣ ـــ **الدمرداش عبد المجيد سرحان ، منير كامل :** « المناهج » ، القاهرة ـــ دار النصر ط ٣ (١٩٧٣) .

٤ ـــ **وهيب سمعان :** « المناهج ، دراسـة مقارنة » ، القاهرة الانجلو .

(5) Deyoung Chris : Introduction to American Pullic education N.W. Mchrow — Hill Book Co (1950) .

(6) Elbert K. Fretwell : Extra — Curricular **activities** in secondary Echools. Boston, Haughton Mifflin Company (1931)

(7) Galin Jones : Extra — Curricular activities in relation to the curriculum. Bureau of Publications teachers College. Columbia university N.W. (1935)

(8) Gruler C. Frderick and Beatty B. Thamas, Secondary School Actvities . Mcgrow . Hill Book Company, inc. N. W. London (1954).

(9) Kruge, A. Edward: The Secondary School Curriculum. Harper and brothers Publishers. N.W. (1960).

(10) Mckown, C. Harry : Extra — Curricular activities. The Macmillan Company. N.W. 3ed (1952).

(11) N.E.A.A.S.A. Educational Policies Commission the purposis of education in American Demacracy. washington O.C. The Commission (1938).

(12) Patrick, M. Miller : Planing Students activities. Prentic Hall, inc, Englwood cliffs. N. J. (1963).

(13) Robert, C. Alexander and Dreapers M. Edkar: Extra Class and intramural activities in high School. D.C. Hesth and Company (1928).

(41) Smith, W. Julian and others, out door education. Prentic Hall inc, Englwood Cliffs. N. J. (1963).

(15) Spears, Harold: Secondary education in American life N.W, American Book Company (1941).

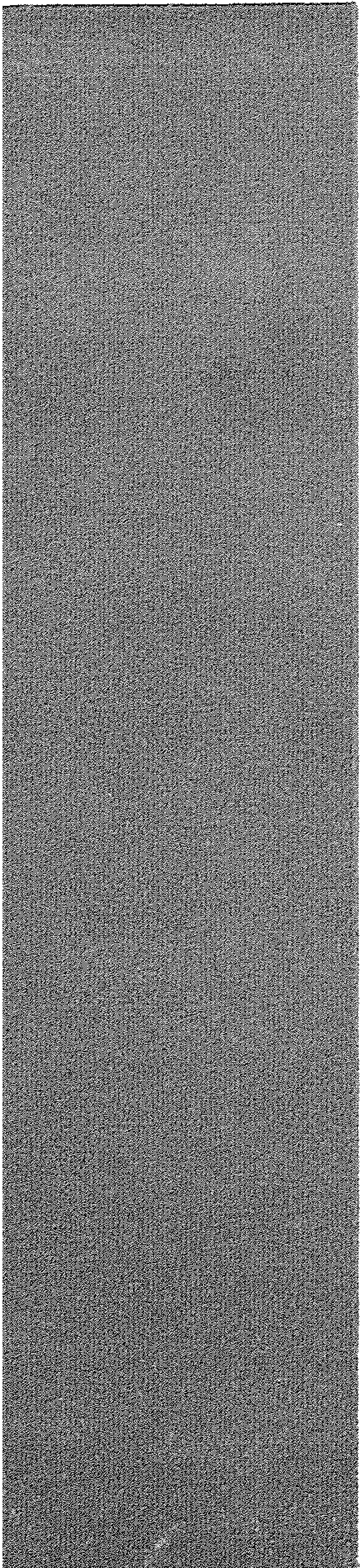
---

**استدراك**

ذكر سهوا فى العدد الماضى أن :
مقال تنمية المهارات الرياضية صفحة ٤٥
للدكتور عبد الله ابراهيم
وصحته : للدكتورة معصومة محمد كاظم

مطبعة الجبلاوى
٢٠٢ شارع الترعة البولاقية

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٩/١١٠



# صحيفة التربية

السنة الحادية والثلاثون | مايــو ١٩٧٩ | العــدد الثــالث






تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة ــ ت : ٧٥٩٧٨٦

( رئيس مجلس الادارة : محمود النبوى الشنل )


---




* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .

* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة

* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم

* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .

* **الاشتراك السنوى**

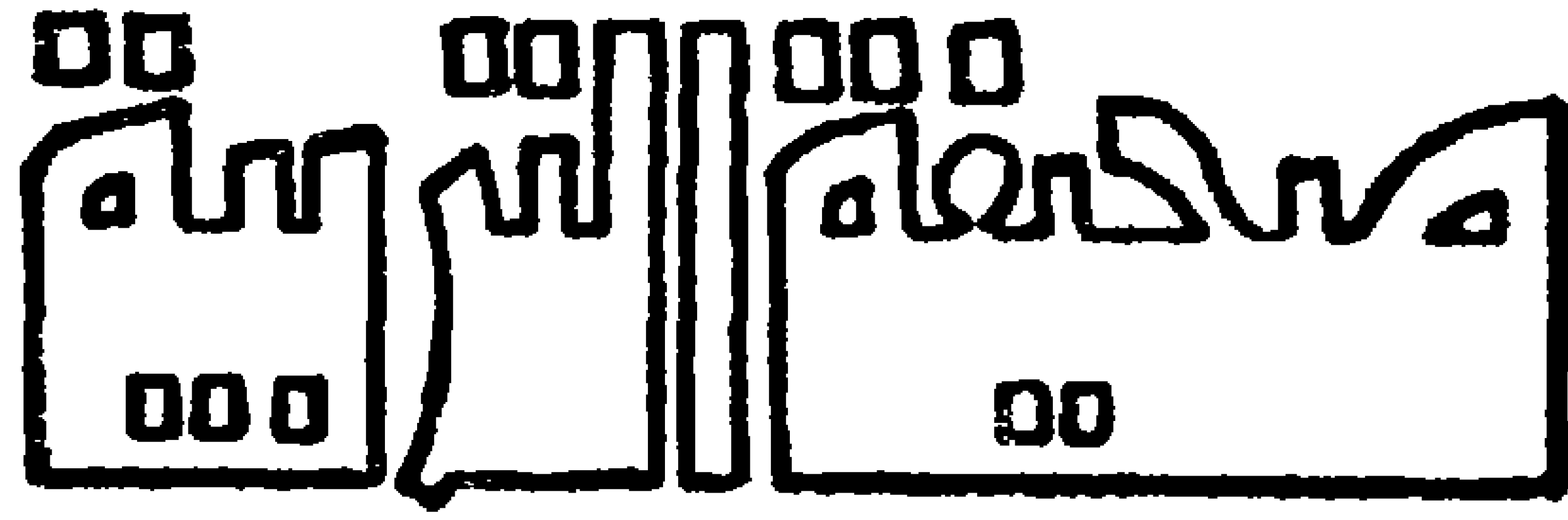
١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة

١٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٣٠٠ قرشا ما يعادل القيمة خارج الجمهورية

**تصدر أربعة اعداد فى السنة**

**في اوائل كل شهر : يناير ــ مارس ــ مايو ــ يوليو**




السنة الحادية والثلاثون مايو ١٩٧٩ العدد الثالث

## فى هذا العدد

# كلمة المحرر

## حول تطوير وتحديث التعليم في مصر

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

اصدر وزير التعليم خلال شهر سبتمبر سنة ١٩٧٩ ورقة عمل حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر قصد بها أن تكون فاتحة حوار يدلى فيه كل من يعنيه أمر اصلاح التعليم فى مصر برأيه فى ضوء خبرته فى مجال التربية والتعليم أو دراساته لنظم التعليم وأساليبه فى الماضى والحاضر وفى مختلف الدول والثقافات وتحت مختلف الظروف التى تمت فى ظلها عمليات الاصلاح الكبرى فى ضوء استراتيجيات مدروسة لاصلاح التعليم وتغييره واعادة بنائه على أسس سليمة .

ولا شك أن المجتمع المصرى فى مرحلة التحول التى يمر بها بعد اكثر من ثلاثين عاما من الحروب التى استنفدت الكثير من طاقاته فى حاجة وهو يحاول ان يتجه الى مرحلة السلام والرخاء الى التوقف ليعيد النظر فى تأمل واعمال فكر لاصلاح التعليم بحيث يتغلب على السلبيات التى املتها الظروف من جهة وأن يلحق بركب التطور العالمى ومواءمة التغير فى المجتمع المصرى من جهة أخرى .

وقد شملت ورقة التعليم العديد من التفصيلات والأسئلة التى تدعو الى ابداء الرأى فى جوانب الاصلاح المختلفة حتى يتجمع لدى اجهزة

الوزارة والمركز القومى للبحوث التربوية مايساعد فى وضوح الاتجاه فى عمليات الاصلاح وتحديد فلسفته وأهدافه واساليبه واحتياجاته المادية والبشرية .. الخ وبذلك يمكن لهذه الأجهزة ان تحول هذه الأفكار وهذه الفلسفة الى خطط وبرامج يتعاون الجميع على تنفيذها بعد أن شاركوا فى رسمها وتحديد اتجاهاتها .

وقد اشتملت ورقة العمل على نظرة تحليلية لواقع التعليم فى مصر بدءا من دور الحضانة ورياض الأطفال والتعليم الابتدائى والتعليم الثانوى بنوعياته المختلفة من عام وفنى ولم يكتف فيها بمجرد الوصف والبيانات الاحصائية وانما شمل هذا الجزء من الورقة ابراز السلبيات والايجابيات فى كل جانب من هذه الجوانب مع اثارة العديد من الأسئلة التى تدعو الى المشاركة فى الرأى حتى تكون عملية الاصلاح عملية اجتماعية ديمقراطية يشارك بالرأى فيها المعلمون والآباء وذوو الفكر من السياسيين والاقتصاديين والمربين والاجتماعيين وغيرهم .

وقد اشتملت الورقة كذلك على عرض للاسباب التى تدعونا الى احداث التغيير والتجديد فى التعليم والى وضع استراتيجيات لهذا التغيير وقد عددت ورقة العمل سبع استراتيجيات محددة هى : استراتيجية التوسع الكمى واستراتيجية التركيز على جودة التعليموكفاءته واستراتيجية محو أمية الكبار واستراتيجية اعطاء اولوية للتعليم فى مواقع الفقر والتخلف واستراتيجية أولوية التعليم فى المجتمعات المستحدثة والأراضى المحررة واستراتيجية التعليم غير النظامى وأخيرا الاستراتيجية الشاملة المتعددة الأبعاد والأهداف .

وفى علمى أنه لم يسبق فى تاريخنا الحديث أن أجرى استفتاء على هذه الدرجة من التوسع الشعبىوالانتشار لتجميع الآراء حول عمليةاصلاح التعليم وتطويره وليس المقصود بمثل هذا الاستفتاء هو أن تلتزم اجهزة التخطيط ورسم السياسة بأغلبية الآراء ولكن المقصود هو أن تسترشد هذه الأجهزة بالأفكار الخلاقة التى قد يصعب تجميعها أو التعرف عليها اذا استأثرت هذه الأجهزة بآرائها واغلقت الأبواب والنوافذ علىاعضائها ولكن وضع هذه الآراء التى ترد من مختلف المعنيين باصلاح التعليم أمام اجهزة التخطيط والتنفيذ يساعدها فى الوصول الى الفلسفة التعليمية

الملائمة لمجتمعنا فى الوقت الحاضر والى الوسائل الفعالة التى تساعد فى تحقيق هذه الفلسفة وتقويم نتائجها .

ولما كان المعلمون والمربون هم من أهم العناصر التى يجب أن تدلى برأيها فى مثل هذا الاستفتاء الكبير .

لذلك فاننا نهيب بجميع المعلمين والمربين فى مختلف مواقعهم أن يعطوا لورقة العمل هذه اهتماما خاصا يتناسب وخطورة الموضوع المعروض وأهميته وأن يضعوا فيما يتقدمون به من آراء واجابة على الأسئلة التى أثارتها ورقة العمل خلاصة خبراتهم وأفكارهم والصورة التى يتمنون أن يكون التعليم عليها لبناء المواطن المصرى القادر على تحقيق الرفاهية والرخاء والنهوض بالمجتمع الديمقراطى الذى نسعى الى تحقيقه .

ولا شك أن نقابة المهن التعليمية يجب أن يكون لها دور واضح وأساسى فى جميع آراء المعلمين والمربين بعد الدراسة المستفيضة لما جاء فى ورقة العمل والاضافة اليها ان وجد مجال لهذه الاضافة ، وقد يكون أسلوب عرض ورقة العمل على اجتماعات أو مؤتمرات أو ندوات تعقد خصيصا لمناقشتها فى النقابات الفرعية فى مختلف أنحاء الجمهورية وأيضا فى روابط وهيئات المعلمين ومنها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية التى تصدر هذه المجلة .

لذلك نحن نأمل أيها القارىء العزيز أن تحاول أولا الحصول على خلاصة ورقة العمل من النقابة أو الرابطة أو الهيئة التى تنتمى اليها وأن تدفع بجهودك هذه الهيئة لكى تتحمل مسئوليتها فى تجميع الأفكار وارسالها الى النقابة العامة للمهن التعليمية أو مركز البحوث التربوية أو أجهزة الوزارة المختصة .

ويسرنا أن نذكر أن مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس قد قام بجهد متواضع فى هذا السبيل فقام بدراسة ورقة العمل وحدد المسار الذى يتجه فيه تطوير التربية العلمية وتدريس العلوم والرياضيات لمواءمة التطوير العام فى التعليم وضمن آراءه فى كتيب أعد خصيصا للاسهام بالرأى فى هذه المناسبة كما تقوم هيئات أخرى بمجهودات مماثلة نأمل أن تؤدى جميعها الى الارتقاء بالتعليم وتوجيهه الوجهة السليمة .

# الدين الإسلامي
## أساس التقدم التربوى والحضارى

للأستاذ محمود النبوى الشال
الوكيل الأسبق لوزارة التربية والتعليم

ليس الاسلام دينا محدودا بزمن معين ، بل انه الدين الوحيد الذى يصلح لكل زمان ومكان ، والدروس المستفادة منه لم تقتصر على مجتمع بذاته ، ولكنها نافعة لجميع المجتمعات الانسانية التى لها عهد بالاسلام وعرفته ، والتى لا عهد لها به ولم تعرفه ، لأنه الدين الذى بعث به خاتم النبيين من لدن رب العالمين للناس كافة ، دين البذل والعطاء بلا حدود ، دين الفضيلة والآداب والأخلاق السامية ، دين التمييز بين الخير والشر والنفع والضر .

لقد جاء مربيا وهاديا ومقويا لسلوك الأفراد والجماعات ، ورصيده من القيم الانسانية ضخم وعظيم ، أيقظ العالم من سباته ، وهيأ الشعوب الى معرفة طريقها السوى ، وعزز فكرة الاصلاح الاجتماعى وصان الحريات وحمى الحرمات وأيد كرامة الانسان ، وفرض العدل الالهى وشرعه على جميع العباد ، لا فرق بين رئيس ومرءوس وبين قائد ومقود ، وبين غنى وفقير ، وسوى بين الخلق فى الحقوق والواجبات ، وكفلها للرجل والمرأة على السواء ، واعترف بشخصية الفرد المعنوية ومكانته الثقافية والأدبية فى الحياة .

دعا الاسلام الى التجديد والتنظيم والاصلاح وتحرير الشعوب ومهد لقيام حضارة زاهية مشرقة كانت نواة الحضارة الحديثة ، قامت على فرض

المساواة والاخاء وحماية الفكر من الانحراف والضلال ، وتنظيم الواجبات وتطبيق المبادىء التى تصلح منهاجا قويما للحياة المستقيمة ، ووقايتها من عواصف الأهواء والأغراض الذاتية والمصالح الشخصية والملذات المردية التى تستوجب غضب الجبار .

ومع ذلك لم يسلم الاسلام من أعدائه وخصومه وشانئيه على مر التاريخ ، أولئك الذين اتجروا فيه فى عصور التأخر والتخلف الفكرى والاجتماعى ووصموه بالرجعية والجمود والركود ، محاولين اطفاء الحقيقة المنبثقة من نور الله بآرائهم المادية المتطرفة ، وقلب الأوضاع بالالحاد والتشكيك والأباطيل وضعف اليقين وانتهاج سياسة الهدم والتشهير ،بل ان بعضهم قد كفروا بالخالق الأعظم بعد أن أسلموا نفوسهم للحيرة والضلال واتبعوا شياطين الهوى والتصقوا بهم وانشقوا على الحق بعد اذ تبين لهم الرشد من الغى ، وفقدوا الايمان والدين والعقيدة الثابتة فى وجود الله .

ولعل من أوضح الحقائق الناصعة التى لا تقبل الشك أن الاسلام مازال حارس المدنية والمنقذ الأكبر للناس من الفوضى والانحلال ، والداعى الى النهضة والتقدم ، والباعث على الخير والبر والاحسان والرحمة والواقى لأفكار المسلمين من الزيغ والضلال والشر ، والحائل بينهم وبين المبادىء المزعزعة والأفكار الباطلة ، وهو الذى يثقف العقول ويكرم العلم والعلماء والآداب ويهذب النفوس ، ويحيى الضمائر ، ويرهف الأحاسيس ، ويحفز الى فعل الخير والكمال والجمال ، وهو الذى ساعد فى حفظ تراث الانسانية الروحى والأدبى والاجتماعى والسياسى منذ اربعة عشر قرنا من الزمان ، وهو الذى نشر مبادىء الحق والحرية والعدالة والاخاء والديمقراطية الصحيحة قبل الثورة الفرنسية بأجيال عديدة .

ان الاسلام قوة وتضحية وفداء وخلود ، يقيم فى المجتمع وحدة الصف بين مختلف الشعوب والأجناس على أساس من الحب والتعارف والتسامح والتعاون والسلام ، وليس فى سياسته الطغيان والاعتداء وازهاق الأرواح وحب الجريمة التى يفتعلها الخوارج والمتعصبون . « كبرت كلمة تخرج من أفواههم ان يقولون الا كذبا » .

أن كل ماتراه اليوم من تقدم العلوم وانارة الأفكار ليس الا ترجمة صادقة من فضل الاسلام على العالم وكفاح علمائه الأجلاء وقادته الأفذاذ فى الماضى وتعبيرا صريحا لأحلامهم ، وليست المكتبات الكبرى المنتشرة فى عواصم البلاد الأوربية الا تراثا ضخما سطرته أقلام المسلمين فى مختلف العلوم والفنون والمعارف ، ودليلا على مدنية خلدتها عقولهم فأفاد منها الغرب وجنى ثمارها ، وكانت وما زالت حتى اليوم شهادة ناطقة وثيقة حية لكفاح المسلمين وآثار علمائهم فى كل مكان من الدنيا سارت فيه اقدامهم .

وكفى الاسلام فخرا أنه حطم كل معبود باطل وهدم بناء كل طاغوت خضعت له الحياة فى الجاهلية ، وقوض كل هذه الأصنام على رءوس عبادها وانطلق المسلمون من أرضهم المحدودة ليحرروا سكان الأرض فوق جميع الحدود ليوحدوا الانسانية تحت راية الحق فجعلوا المساواة ثمرة للتوحيد ومحوا فوارق الأجناس والألوان والأحساب والأنساب تحت شعار :

« ان أكرمكم عند الله أتقاكم » .

وعندما تنطلق الأمم لتحقق الآمال وتصنع التقدم يجب عليها أن تبحث عن كل ذلك فى رحاب الدين الاسلامى عن طريق تراثه والأخذ بتوجيهاته ومبادئه ، وانه لا انفكاك لمجتمع يريد ان يحقق انسانيته وامنه واطمئنانه من الاسلام ايمانا ومنهجا فى الحياة فكله ثروات يجب أن تستغل فى الارشاد وبث الوعى وتمكين الخير فى النفوس وفى مقدورهم أن يصنعوا المجتمع الحضارى العصرى صنعا لايضارع بكفاح مجيد يشارك فى النهضة فى ظل هذا الدين القويم ، وينشد العلم تحت راية الخلق ، وينشر الرخاء معززا بالقيم لتحقيق الآمال والظفر بخير وجه للتقدم فى طريق الكمال المرجى وفى نسق كريم من الجهاد والعمل ، ونظام رشيد من الدين والدنيا مع الأخذ بأسباب القوة وصيانة المجتمع من الاختلال ، والاعتصام بالتوازن والتعادل والاستقامة بما يرضى العقل والضمير والوجدان .

وهذا يقتضى اثارة المسلمين ودفعهم الى المزيد من الثقافـــة والفهم والوعى وحسن التأهب والنضال والتحرك ضـــد قوى الالحـــاد والضلال والفتن والانحلال ومقاتلة الانحراف والفساد حتى يتم التغيير على المستوى الذى يحظى بالفوز والانتصار ، والقدوة التى ترنو اليها النفوس فى اكبار واجلال .

ولذلك كله مدح الله عز وجل سعى المسلمين وجعل لهم خير منزلة واسمى مكانة ، يوحى بهذا قوله الـــكريم فى كتابه العزيز :

« ومن أحسن قولا ممن دعا الى الله وعمل صـــالحا وقال اننى من المسلمين » . وقوله جل وعلا :

« كنتم خير امة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله » .

# التنمية الريفية فى مصر

## من مدخل تدريب وتربية قادة القرية

دكتور فيليب اسكاروس
المركز القومى للبحوث التربوية

**تعرض الصفحات التالية ملخصا لبحث قدم فى مؤتمر مصر عام ٢٠٠٠ الذى انعقد فى قاعة اللجنة المركزية فى ديسمبر ١٩٧٨ .**

تتحدد أبعاد هذا البحث بتدريب قادة القرية الموجودين فعلا وتربية أجيال من القادة للمستقبل على اعتبار أن تكوين الكوادر القيادية احد مداخل التنمية الريفية . وأبرز مصطلحين هما :

**اولا — قادة القرية :**

١ — **المحترفون** : هم الذين يتقاضون أجرا فى مقابل ممارستهم لعملهم مثل الطبيب وناظر المدرسة والمعلم والاخصائى الاجتماعى والمشرف الزراعى وناظر المحطة ووكيل التلغراف ، ووكيل شركة البترول ، وشيخ الخفراء وعضو مجلس الشعب .

ولقد اعتبر المحترفون قادة فى هذه الورقة البحثية لتأثيرهم الفعال فى المجتمع الريفى فى ضوء طبيعة العلاقات فى المجتمع المصرى . وهذا يتعارض وما ذهب اليه باير شتاد (١) فى التمييز بين القائد المنبثق من أوضاع اجتماعية وانشطة فعلية وبين الشخص صاحب السلطة المعين فى

---

(1) Bierstedt.

منصبه وقد لا يتصف بصفات القيادة(٢) أما مورفى(٣) فلم يعترض على المحترفين كقادة ولكن أطلق عليهم (( قادة بحكم منصبهم ))(٤) .

٢ — **المتطوعون** : هم الذين يتصدون للعمل التام فى القرية بدون مقابل مادى ، وبدون اجبار من السلطة مثل بعض الأعيان واعضاء الاحزاب السياسية والاتحاد الاشتراكى ( سابقا ) ، والشباب المثقف الذين يعاونون الاخصائى الاجتماعى فى ادارة النادى الريفى ، واعضاء مجلس ادارة الوحدات أو المراكز الاجتماعية أو الزراعية أو اعضاء مجالس فض المنازعات .

وسواء أكان القادة محترفين أم متطوعين ، فينطبق عليهم تعريف مورفى الاجرائى وهو : يتميز الشخص بصفات القيادة فى جماعته عندما :

( أ ) يعاون الجماعة على التعرف على الاعمال والمرامى والأهداف .

(ب) يعاون الجماعة فى انجاز الاعمال والوصول الى المرامى والاهداف

(جـ) يعاون الجماعة على البقاء باشباع حاجات كل من الفرد والجماعة(٥) .

**ثانيا — التنمية الريفية :**

التنمية الريفية هى كل نشاط يؤدى الى : (*)

١ — تحسين حال الانسان الريفى ليصبح اقوى بدنا وأسلم تفكيرا واكثر اتزانا فى انفعالاته .

---

(2) March, J. G., (Editor), Handbook of Organization (Chicago, Rand Mc. Nally & Co., 1965), p. 817.

(3) Morphet, E. L. Educational Administration (Englewood Oliffs, N. J., Prentice - Hall, Inc., 1959), p. 86.

(4) Status Leader.

(5) Morphet, op. cit., p. 86.

(*) Foster, G. M., Traditional Societies & Technological Change (New York, Harper & Row, Pub. 2nd. Ed., 1973), pp. 12 - 13.

٢ — تحسين البيئة الريفية والاستفادة من ظروفها ومن التكنولوجيا فى زيادة الانتاج والدخل .

ولا يعنى ذلك تجزئة مفهوم التنمية بين الانسان وبيئته ، لأن الانسان ابن البيئة والتنمية ما هى الا « عملية شاملة وذات ابعاد متعددة ، نضع فى اعتبارها فى آن واحد عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية ، وتنطبق على المجتمع منظورا اليه لا بمعزل عن غيره بل باعتباره احد عناصر شبكة معقدة من العلاقات والقوى التى تميز الوضع العالمى »(٦) وهذه العملية الشاملة يمكن احداثها فى الريف المصرى فى مجالين :

١ — التغيير المادى الذى يبدو فى رفع المستوى الاقتصادى واستخدام أدوات حديثة فى تصنيع منتجات القرية .

٢ — التغيير المعنوى الذى تكشف عنه مقاييس الاتجاهات والقيم .

ويخضع هذان التغييران للحتمية العلمية ، ولا يتركان للصدفة أو الحركة العشوائية أو التطور الطبيعى التلقائى ، بل لابد من استخدام أساليب العلم وادواته للتعرف على شروط التنمية ثم التحكم فيها والسيطرة عليها حتى يكون تحقيق الهدف عملية حتمية . ولا يمكن اغفال دور قادة القرية فى السيطرة على الشروط والعوامل البيئية من اجل التنمية ، فهم يحفزون قوى التقدم والتغيير الى ما هو أحسن ويضعفون أو على الاقل يحيدون القوى المحافظة .

## صفات قائد التنمية الريفيـة

يظهر القائد كقوة مؤثرة فعالة « ويبدو بعامة متميزا عنجمهرةالناس بالتعليم الأفضل والمنصب الاحسن . ولا يمكن اعتباره من الصفوة(٧) التى تركز اهتمامات تفوقها على شئونها الخاصة والتى قد لا تتفاعل مع الجماهير

---

(٦) احمد مختار امبو : **التنمية والتعاون الدولى** . مقال ( القاهرة ، صحيفة مستقبل التربية ، العدد الرابع ١٩٧٦ ) ص ٦٣ .

(7) Elite.

بعكس القائد الذى يشارك بنفسه فى نشاط الجماعة(٨) على الرغم من تميزه عنها بسمات ذاتية واخرى موضوعية تجعله يحتل دائما موقف الصدارة فى جماعته »(٩) ومن هذه السمات والمقومات التيادية الآتى :

**اولا ــ صفات شخصية ذاتيــة :**

١ ــ الذكاء والقدرة على التعلم والتثقف ذاتيا .

٢ ــ النضوج العاطفى والاتزان الانفعالى .

٣ ــ الصحة البدنية الجيدة والحيوية .

٤ ــ التطلع الى مثل عليا ، وحب الكمال والنزاهة والصدق .

٥ ــ حضور البديهة ، والقدرة على البت فى الأمور بسرعة وبدقة ، واصدار الأحكام السديدة بلا تردد ولكن على اساس عوامل موضوعية(١٠) .

٦ ــ القدرة على التصور وخصوبة الفكر وابتداع البدائل لمواجهــة المشــاكل .

**ثانيا ــ صفات تبرز خلال علاقته مع الغير :**

١ ــ التكيف الايجابى مع الغير على أساس سرعة فهم شخصياتهم ومراعاة مشاعرهم ومعتقداتهم ومطالبهم .

٢ ــ السعى الى تحقيق رفاهية الغير وتمكينهم من التقدم والاستفادة من مواهبهم .

٣ ــ حب المعاشرة والميل الى التودد للغير والاحســـاس بالبهجــة والثقة عند مصاحبة الآخرين .

---

(8) Smith, C., & Freedman, A., Voluntary Associations (Cambridge, Harward University Press, 1972), p. 94.

(9) Morphet, op. cit., pp. 82 - 84.

(١٠) مضمون هذه الفقرة هو تعريف « الكفاية الظاهرية للقائد » ، راجـــع :

Reddin, W. J., Effective Management by Objectives (New York, Mc. Graw - Hill Co., 1970), p. 5.

٤ ــ القدرة على إثارة حماس الغير للعمل فى ضوء مخططات مقنعة لهم ، وعلى اساس اغراض يشعرون بأنها جزء لا ينفصل عن تطلعاتهم وعلى اعتبار التوزيع الدقيق للمسئوليات والسلطات خلال توصيف واضح دقيق لكل عمل(١١) .

**ثالثا ــ صفات تبدو فى اداء العمل على اصول علمية :**

١ ــ القدرة على جمع المادة العلمية الكافية من المنطقة الريفية المحددة للعمل .

٢ ــ القدرة على تفسير النتائج .

٣ ــ القدرة على رسم مخططات تنمية البيئة الريفية المحلية على أساس الوعى بمتغيراتها التى تنكشف بالبحث الحقلى(١٢) .

٤ ــ القدرة على تصنيف المادة وتحليلها فى ضوء أهداف التنمية المحددة .

٥ ــ القدرة على تقويم مدى تقدمه فى تحقيق الأهداف دوريا .

٦ ــ القدرة على اشراف أهل القرية فى العمليات السابقة واحساسهم بأنهم أصحاب الحق واصحاب المصلحة(١٣) .

وهذه الصفات ليست مجرد قائمة ( كتالوج ) من النعوت الحسنة ولكنها ممارسات فعلية ، ويصعب أن نجدها متوفرة فى فرد واحد فى مستوى مرتفع ولكن بالتدريب وبالتربية يمكن اكساب أغلبها للاشخاص ذوى السمات القيادية ، اى السمات التى ترتبط بحب العمل مع الجماعات ، لأن القائد الذى نريده للتنمية لا يقود نفسه أو افرادا قليلين ولكنه يقود مجموعة من البشر يفعل معهم ويفعل بهم ويخرج من بين ظهرانيهم ، فهو

---

(11) Henderson, A. D., et. al., Higher Education in America (San Francisco, Jossey - Bass Publishers, 1975), p. 191.

(12) Ibid., p. 191.

(13) March, op. cit., p. 117.

وقدرته على البطش أو التنكيل وحبس الحرية ، بل تقوم على اساس الترجمة الصادقة عن حاجات المجتمع والجماعات ، والتعهد بخدمة مصالحها وحل مشكلاتها ، ووضع المثل والمبادىء العليا والسهر على تنفيذها » (١٥) خلال حشد قوى الجماعة التى تعمل معه لتحقيق الهدف الواضح الذى يقتنع الجميع بحيويته لهم جميعا . وقد يكون هذا الهدف خاصا بفئة او قطاع او شريحة من ابناء القرية مثل فئة المرضى او بفئة التلاميذ بمرحلة تعليمية معينة . وقد يكون عاما يهم غالبية ابناء القرية مثل اهداف المؤسسات التعاونية او الدينية أو الأنشطة الترويحية فى القرية .

## تدريب وتربية القادة

وعلى هذا نجد أن تدريب وتربية القادة ضرورة قومية اذ أن القائد الناجح فى حاجة الى تدريب دورى لأن رغبته الشخصية فى البقاء على قمة المجتمع المحلى يواكبها حدوث تغير وحركة اجتماعية فى البيئة ، مما يفرض على الجالس عند القمة أن يتكيف وهذه المتغيرات حتى لا يهتز موقفه القيادى « ولا يستطيع التكيف الناجح الايجابى فى ضوء ما يلتقطه من تغيرات فى وسطه وفى ضوء مجهوده الفردى فى التعرف على الظروف المستحدثة التى قد تكون لها أبعاد كمية وكيفية فوق طاقة وقدرات الانسان الفرد ، ولكنها يمكن أن تكون تحت يد القادة عند تنسيقها وتعميقها فى برامج تربوية تدريبية تستغرق فترة زمنية محدودة ويشرف عليها متخصصون يمدون القادة بالمفاهيم والمهارات التقنية الجديدة ويبصرونهم بأساليب توظيفها (١٦) .

---

(14) Pierce, T. M., et. al., Community Leaderchip for Public Education (New York, Prentice - Hall, Inc., 1955), p. 249.

(١٥) محمد كامل البطريق : **العمل بين الجماعات** ( القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط ١ ، ١٩٦٤ ) ص ٥٩ .

(16) Murray, F. T., Train Presidents Too? Lssay (Madison, Training & Development Journal, January 1978), p. 35.

**مجالات تربوية يتدرب عليها القادة :**

ولعل اهم المجالات والآفاق التي يجب أن يطلع او يمارسها القادة عند تربيتهم وتدريبهم الآتى :

١ — مجال ارشاد الفرد ومعاونته فى القرية .

٢ — مجال توجيه سير الجماعة .

٣ — مجال التعاون مع مؤسسات القرية .

٤ — مجال تنظيم القرية والتخطيط لتحسينها .

٥ — مجال المناقشة والحوار الوظيفى .

٦ — مجال البحث العلمى .

**وسائل تدريب وتربية القـادة :**

يمكن تدريب القادة الموجودين فعلا فى المجالات السابقة باستخدام وسيلة او اكثر من الآتى :

١ — تنظيم دورات تدريبية تلقى فيها الأحاديث ، وتدار فيها الندوات والمناقشات للتعمق فى مجال قيادى او اكثر .

٢ — اشراك القادة فى أعمال اللجان وجماعات النشاط فى القرية نفسـها .

٣ — تنظيم معسكرات ريفية لقادة مجموعة من القرى المتقاربة حيث يعتمد أعضاء المعسكر على أنفسهم فى تخطيط وتنفيذ ومتابعة وتقويم انشطة المعسكر ويمارسون الحياة الديمقراطية وما فيها من تبادل للراى واحترام لوجهة النظر المعارضة لأن البقاء للأصوب والأنفع .

٤ — تكليف القادة بعمل بحوث ميدانية باشراف علمى رفيع للتعرف على كيفية وصولهم الى مقترحات واحكام عديدة ثم توجيههم الى ممارسة الاسلوب الأمثل لذلك .

٥ — تبادل الزيارات بين قادة القرى المختلفة لتبادل الخبرات .

٦ — تنظيم دورى فى الألعاب الرياضية ، والمعارض الفنية والتمثيليات ،وصحافة الحائط .. الخ بين القرى المختلفة المتقاربة لتحفيز من الناس ويعمل مع الناس للناس(١٤) « ولا تقوم قيادته علي سلطته

القادة المحليين على العمل ولتتاح الفرص لتنشئة قادة متعددين فى مجالات مختلفـة .

٧ — عرض شرائط سينمائية تحكى قصص واقعية لقـادة ريفيين ممتازين كان لهم دور بارز فى تنمية بيئتهم الريفية .

واذا كانت الأساليب المتبعة السابقة — وما قد يزاد عليها — تصلح لتدريب القادة البالغين ، فانها هى الأخرى تعتبر وسيلة لتربية الناشئة قادة المستقبل خلال العمل المدرسى اليومى ، وخلال تحويل مدرسة القرية الى مدرسة بيئة(١٧) ، بمعنى الا تقتصر المدرسة على تلقين المعلومات كالمدرسة التقليدية(١٨) ، أو تكتفى بالاستفادة من عناصر البيئة فى انجاز عملها التربوى مثل المدرسة التقدمية(١٩) ، ولكنها تجعل من مخطط عملها الاساسى المساهمة الفعلية فى اصلاح البيئة الريفية وتنميتها ، « وتتكاتف فى ذلك مع المؤسسات الأخرى .. لأن من المعروف أن المدرسة أو أية مؤسسة لاتقدر وحـدها أن تحل مشـكلات البيئـة ، ولـكنها جميعا تتعاون فى تقـديم تسهيلات وخبرات موجهة لتحسين مستويات المعيشة »(٢٠) ويبرز دور المدرسة المتنوع بين هذه المؤسسات فى الآتى(٢١) :

(أ) فتلاميذها يقدمون المهراجانات والأيام الرياضية لجمع الأمـوال اللازمة لتمويل الخدمات ، كما أنهم يستطيعون الاسهام فى مقاومة الآفات الزراعية والمعاونة فى جمع المحصول وتخزينه وما الى ذلك من عمليـات تناسب قدراتهم البدنية والعقلية .

(ب) ولا يكتفى معلموها بقيادة الصغار ، بل يساهمون فى محو أميـة

---

(17) Community School.
(18) Traditional School.
(19) Prograssive School.
(20) Olsen, E. G., School & Community (New York, Prentice Hall Inc., 2nd Ed., 1954), p. 17.
(21) Cooke, D. & Dunhill, J., School Organization & Management (London, University Press, Ltd., 2nd Impression, 1966), p. 21.

الكبار فى الفترة المسائية وفى توجيه أنشطة نادى القرية ، ويشـــاركون بثقافتهم واطلاعهم فى رفع مستوى الريفيين الثقافى بتقديم منتجات مسرحية أو موسيقية أو عرض قطع فنية .

(جـ) أما مبانى المدرسة فتكون ملتقى للآباء والمعلمين ومكانا لممارسة بعض أنشطة ابناء القرية فى الفترة التى تخلو فيها من تلاميذها المسجلين ، كما تفتح مكتبتها وملاعبها لأبناء القرية .

**صعوبات تعترض عمليتى التدريب والتربية**

**ومقترحات للتغلب عليها**

لا تتم عمليتا التدريب والتربية فى يسر ، بل تقابلهما صعوبات عديدة منهـــــا :

اولا ــ عدم توافر الكفايات المحلية القادرة على تدريب القادة ، كما ان مستوى بعض المعلمين وقدراتهم لا يفى بمطالبه لاذكاء روح القيـــادة لدى النشء ويقترح للتغلب على ذلك :

(أ) تكوين كوادر قيادية لتدريب قادة القرى .

(ب) رفع مستوى تأهيل مدرسى القرية بتخريجهم من معـــاهد بعد الثانوية العامة ومن مستوى جامعى .

ثانيا ــ استقدام الخبراء الاجانب لرفع مستويات القيادة المحلية قد لا يكون مفيدا كثيرا لأن اغلبهم يبدى آراء لا تتمشى والتراث المحلى او التى يستحيل تنفيذها لعدم قدرة الجهاز الادارى المحلى على استيعابها .

ولهذا اذا اردنا اقصى درجات الاستفادة من الخبراء الاجانب ، فان علينا أن نركز على كيفية تطويع خبراتهم وتقنياتهم الحقليـــة مع ما يتلاءم ومقومات القرية المصرية الحضارية .

ثالثا ــ قد لاتتوافر الامكانيات المالية لتنظيم معسكرات ريفية لتدريب ولتربية القادة أو لتحويل بعض القرى الى قرى نموذجية .

وللتغلب على هذه الصعوبة يقترح :

— عمل تدريب مركزى لمجموعة من القيادات المحلية التى تمثل محافظات مصر .

— ثم تشرف كل مجموعة قيادية فى المحافظة على تدريب مجموعات أخرى تمثل مراكز المحافظة .

— ثم تقوم مجموعة المركز بتنظيم تدريب لقادة القرى التى فى نطاق المركز .

— ومن وقت لاخر تنظم معسكرات تدريبية تضم جميع مستويات القيادة أى مستوى المحافظات ، والمراكز ، والقرى حتى يتم تفاعل بين الجميع ولا تبعد الشقة بين مستوى قادة المحافظة ومستوى قادة القرى .

رابعا — قد يدفع تدريب بعض قادة القرى فى المدن الى احساسهم بالاستعلائية على قراهم ، وقد تجذبهم المدينة بمغرياتها فلا يعودون للقرية .

وللتغلب على ذلك يقترح أن يكون تدريب قيادات القرى فى قراهم نفسها أو فى وسط ريفى قريب فى نوعيته من وسط قراهم حتى لاتتباين القيم والعادات بين البيئات المختلفة ، وبذلك « يصبح القادة ذوى حساسية لقيم غالبية الناس ، بالدرجة التى تدفعهم الى تضمين مشروعاتهم لهذه القيم والعقائد »(٢٢) ولا يخشى من تجميد هذا النوع من التدريب للافاق الابداعية للقادة لعدم اطلاعهم على بيئات أرقى من بيئتهم ، لأن الاصل فى القائد أنه « رائد للتحديث »(٢٣) ويمكن أن تنقل اليه فى بيئته أهداف وأساليب التحديث التى تغير من المجتمع فى مسار ارتقائى لا نكوص فيه(٢٤) .

---

(22) Pierce, op. cit., p. 55.

(23) Moderniser.

(24) Smith, A. D., The Concept of Social Change (London, Routledge & Kegan Paul, 1973), p. 62.

خامسا — هناك نقص فى البيانات الرقمية والوصفية التى يجب أن ترتكز عليها عمليات تدريب وتربية القادة مما يفرض اتباع المنهج الآتى :

(أ) تحليل أهداف مخططات تنمية القرية المصرية .

(ب) تحليل الادوار الفعلية التى يقوم بها قادة القرى فى مصر .

(جـ) مطابقة الاهداف مع الادوار والكشف عن الادوار التى لا يقوم بها قادة القرية المصرية لتحقيق الأهداف أو يقومون بها فى مستوى منخفض.
(د) التركيز على هذه الأدوار التى لا تمارس بكفاية فى برامج التدريب والتربية .

سادسا — تلجأ غالبية البرامج التدريبية وأساليب التربية المدرسية الى الالقاء والحفظ وبذلك يصبح القائد بنك معلومات متحرك(٢٥) أو موسوعة من المعارف المفروضة عليه . ويقترح الآتى لمواجهة هذا العيب :

(أ) تنويع أساليب التدريب والتربية « لأن عناصر القيادة الحقيقية تنمو لدى القادة الجدد كلما زادت المجالات الفكرية والعملية عددا واتساعا »(٢٦) .

(ب) يجب أن تكون الممارسة والمتابعة والتوجيه فى ظروف ميدانية .

(جـ) يبدأ البرنامج التدريبى (بورقة عمل) مرنة ، بحيث يمكن الاستغناء عن بعض عناصرها أو عنها كلها اذا قدم القادة المتدربون مشكلات محددة يطلبون الاستفادة أو التعمق فيها .

(د) يجب فى جميع البرامج التدريبية أن تكون اهتمامات القادة ومشكلاتهم الحقيقية التى يشعرون بها هى نقطة البدء ، وهى محور المناقشة والمعالجة لأن ذلك يجعل المتدربين يسهمون فى التنقيب وراء معرفة ابعاد وأصول كل مشكلة مما يؤدى الى تقديم حل معقول وبدائله(٢٧) .

---

(25) Reddin, op. cit., p. 4.
(26) Ogden, Jean & Jess, Interaction of School & Community, Essay (Washington The National Elementary Principal, Bulletin, September, 1945), p. 242.
(27) Murray. op. cit., p. 38.

(هـ) تنظيم حلقات بحث بين نوعيات من القادة المتقاربين فى مستوأهم التعليمى ، وبعد الانتهاء من الحلقة ترصد فى ( دليل القائد ) العناصر الحيوية التى اتفق عليها القادة المتدربون مع مدربيهم لتكون مرجعا لهم عند الممارسة ومرشدا لغيرهم(٢٨) ويناسب هذا الاسلوب مصر حتى يمكن احتواء الصراع المتوقع بين القيادات المتقاربة فى الثقافة(٢٩) ، مثـــل صراع الطبيب وناظر المدرسة والاخصائى الاجتماعى فى الوحدات المجمعة التى بدأت فى مصر سنة ١٩٥٤ .

( و ) لابد أن يعى المربون « ان خمر علاقة البيئة بالمدرسة لا يمكن وضعه فى كؤوس التنظيمات الجامدة فى المدرسة التقليدية المتمســـــكة بشهاداتها وفتراتها الدراسية وموادها التعليمية »(٣٠) مما يفـــرض تغيير أهداف المدرسة وتقنياتها ، اذ أصبح على مدرسة البيئة أن تشارك فى قيادة الاصلاح والتنمية الريفية ، وهى الحقل الخصب لتنشئة وتربية القادة منـــذ نعومة أظفـــارهم .

ســابعا ــ توجد فجوة ثقافية عامة بين غالبية أهل القرية وبعض القادة بحكم مناصبهم مثل الطبيب والمهندس الزراعى مما يسبب جفاء فى العلاقات بينهم . ولتضييق هذه الفجوة يقترح الآتى :

( أ ) تأهيل هؤلاء القادة قبل مباشرة وظائفهم وتعريفهم بدورهم كقـــادة للتنمية الريفية .

---

28) Chesteron, J., Developing a Management Team at Zurich American, Essay (Madison, Training & Development Journal, March 1978), p. 4.

(29) March, op. cit., p. 816.

(30) Brewton, J. E., Relating Elementary Education to Community Life, Essay (Washington, The National Elementary Pricipal, Bulletin, September, 1945), p. 19.

(ب) مدخل القادة بحكم مناصبهم الى القرية هو الالتحام مع قادة القرية المتطوعين لأنهم عادة « أناس موهوبون وغير عاديين ، وعلى الرغم من أنهم لا يشغلون منصبا قياديا رسميا فى البيئة ، الا أنهم يلعبون أدوارا حاسمة فى احداث التغيير »(٣١) ولآرائهم صدى فى نفوس مواطنيهم القرويين أكثر من القادة الجدد الغرباء عن القرية والذين يمارسون عملهم بهدف رئيسى هو الارتزاق . وبهذا الالتحام بين القادة المقيمين المتطوعين والقــادة الوافدين بحكم مناصبهم يمكن احتواء الصراع الذى قد ينشأ بينهم ، لتباين خلفياتهم الثقافية ولعدم تقارب المفاهيم بينهم .

(31) Foster, op. cit., p. 123.

# الأسس النفسية للتدريبات اللغوية *

- المحاور الأساسية التى يعتمد عليها تعليم اللغة .
- أشكال التدريبات اللغوية التى يمكن اســتخدامها فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .
- الأسس النفسية التى تكمن وراء كل شــكل .

الدكتور ســيد صبحى
كلية التربية ــ جامعة عين شمس

**توطئــــة :**

ثار الجدل حول اللغة من حيث تبعيتها للعلوم الطبيعية أو العلــوم الاجتماعية ، واسترشد كل صاحب مدرسة بما يؤيد وجهة نظره واخـــذ ينافح ويدافع عنها ــ الأمر الذى يجعلنا نعرض بايجاز لوجهات النظـــر قبل الدخول فى الأسس النفسية التى تعتمد عليها التدريبات اللغوية ــ بغية التوصل الى الرأى الذى نراه متفقا والطبيعة النفسية للانسان على اساس أننا ندرس اللغة من حيث أبعادها النفسية .

**● أولا ــ الرأى الذى يرى أن علم اللغويات فرع من فروع العلوم الطبيعية:**

يستند على أن اللغة تتكون أساسا من مجموعة من الأصوات تصدرها وتتلقاها أعضاء فسيولوجية وتنتقل عن طريق الموجات الصوتية ولعل هــذا معناه من وجهة نظرهم :

---

(*) تمت هذه الدراسات التطبيقية فى تعليم اللغة العربية كلغة ثانية اثناء وجودى خبيرا زائرا بمعهد الخرطوم الدولى للغة العربية ــ والتابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى الفترة من نوفمبر ١٩٧٨ الى فبراير ١٩٧٩م .

١ ـ أن صوتيات اللغة من الممكن أن نصفها اعتمادا على مبادئ العلوم الفسيولوجية والطبيعية .

٢ ـ أرجعوا أيضا النواحى النفسية للغة الى عوامل فسيولوجية معتبرين أن علم النفس جزء من دراسة الجهاز العصبى التى ترتبط بدورها بالدراسات الفسيولوجية .

٣ ـ قامت مجموعة من الدراسات حاولت توضيح العلاقة الوثيقة بين عملية الكلام وبعض المراكز العصبية فى المخ مما يلقى ضوءا على بعض عيوب النطق والتهتهة stuttering وصعوبة الفهم .

هذا هو رأى أصحاب الاتجاه الذى يرى أن اللغة ترتبط بالعلوم الطبيعية والفسيولوجية أكثر من ارتباطها بالعلوم الاجتماعية .

**● ثانيا ـ الرأى الذى يرى أن علم اللغويات فرع من فروع العلوم الاجتماعية**

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الصلة وثيقة بين اللغة والعلوم الاجتماعية ، واسترشدوا بالعناصر الآتية للدلالة على وجهة نظرهم :

( أ ) اللغة ظاهرة تنمو وتنشط فى بيئة اجتماعية وتعتبر هذه البيئة بمنزلة الحصن الذى تتم فيه عملية الاتصال والتفاهم بين الناس لتحقيق أهداف اجتماعية .

(ب) تخضع اللغة فى مسارها لمجموعة من المؤثرات الاجتماعية وتتأثر بما يوجد فى المجتمع من قيم ، واطار ثقافى وسياسى واقتصادى وفلسفى .. الى جانب البعد الدينى الذى يمثل المحور الاساسى فى اجتماعية اللغة .

(جـ ) بطبيعة الحال واعتمادا على العناصر السابقة فان اللغة تمتد آثارها الاجتماعية بحيث تشمل الأدب والشعر وكل المظاهر الحضارية الاخرى للغة .

واذا نظرنا الى هذه العوامل السابقة فاننا قد نجد أن الجدل المثار حول اعتبار اللغة ظاهرة طبيعية أو ظاهرة اجتماعية لم يعد يمثل المشكلة على

أساس أنه لا يجوز أن نتصور اللغة الا فى اطار الجماعة على اعتبار أن اللغة لا تعترف بالطبقية أو الفوارق بين البشر وحتى اذا كانت هناك مجموعة من الآراء ترى اللغة تتغير تبعا للطبقة الاجتماعية التى تتحدث بها بحيث نكون بازاء نوعين من اللغة أحدهما وقف على الطبقة الراقيـــة والآخـــر لا يستخدمه الا افراد الطبقة الدنيا ... ولا نجـــده مستخدما عند الطبقة الراقيـــة .

مثل هذا الرأى قد يقلل من شأن الانسان الذى نراه دائما فى حضرة الجماعة وله الحق كل الحق فى أن يعبر بسليقته وبطواعية ومرونة تمكنه من اخراج خلجات نفسه ، وحتى اذا سمعنا فى لحظة من اللحظات عن ذلك الأديب الذى يرى فى أدبه أنه يعبر عن خلجات نفسه ليرضى نزعاته الجمالية على المستوى الفردى . فان هذا الأديب الذى تقوقع داخل شرنقته الذاتية نسى أو تناسى أن هناك فى الأفق البشرى من سوف يقرأ حتما ما قد كتبه ويتأثر بهذه الخلجات كما لو كان يعيش معه .

ومن هنا نعود مرة أخرى الى الحكمة التى تقول : ( تكلم حتى أراك ) ففى كلامك أرى نفسى ، ومن خلال رؤيتى لنفسى تستشعر أنت وجـــودى وهنا تتحول ( الانا ) الى ( الانت ) ويتحقق الوصال الاجتماعى .

من هنا يكون مدخلنا الاجتماعى ونحن نقدم التدريبات اللغـــوية التى يمكن استخدامها فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقد وضعنا فى اعتبارنا أن تعليم اللغة شأنه شأن أى عملية أخرى يشتمل على ثلاثة جوانب:

**الجانب الادراكى المعرفى** Cognitive domain :

ويتعلق هذا الجانب الادراكى بالعمليات العقلية التى تدور فى ذهن المتعـــلم .

**الجانب الوجدانى** Effetive domain :

ويتعلق هذا الجانب بالنواحى الانفعالية والوجدانية التى يمر بهـــا الدارس أثناء عملية التعـــلم .

وينضوى تحت هذا الجانب اكتساب القيم وتنمية الاتجاهات وتغييرها، والميول والانفعالات الى غير ذلك من جوانب وجدانية .

**الجانب النفسى الحـــركى Psychomotor domain :**

ويتعلق هذا الجانب بالعمليات العضلية التى لها ابعاد نفســـية فى العملية التعليمية .

**والملاحظ** : أن تعليم اللغة الاجنبية شأنه شأن الكثير من العمليـــات التعليمية الأخرى يتمثل فيه هذه الجوانب الثلاثة ، وما دمنا بصدد تعـــليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فمن الأفضل ذكر الأمثلة بشكل مبــــاشر منها ـــ فعلى سبيل المثال لا الحصر يدخل تعليم قواعد النحو تحت الجانب الادراكى بينما يدخل تنمية اتجاهات ايجابية نحو الثقافة العربية تحت الجانب الوجدانى ، واخيرا يدخل تعليم الكتابة العربية ونطق أصواتها تحت الجانب الحسى الحركى .

وجـــدير بالذكر أن تعليم اللغة خاصـــة على المســـتوى الابتـــدائى Begining Level يعتمد بالدرجة الأولى على العمليات النفسية الحركية ، ذلك أن الهدف الأساسى الذى يتوخى تحقيقه فى هذا المستوى هو تثبيت انماط لغوية خاصة وتحقيق قدر من الألفة بين الدارس الأجنبى وبين اللغة العربية . ومن هنا تلعب التدريبات دورا أساسيا ذلك أن التدريب اللغوى يستهدف فى المرتبة الأولى تثبيت المهارات اللغوية المقصودة كما يمكن عن طريقه تحقيق الألفة المنشودة . والتدريبات اللغوية كثيرة ومتعددة بتعـــدد أهداف العملية التعليمية ومتباينة بتباين المهارات اللغوية التى يشتمل عليها تعليم اللغـــة .

وليس هنا مجال الحديث عن التدريبات اللغوية من جانب تربوى أو لغوى وانما يستهدف هذا البحث الاجابة عن السؤالين الآتيين :

١ ـــ ما هى بعض أشكال التدريبات اللغوية التى يمكن استخدامها فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

٢ ـ ما الأسس النفسية التى تكمن وراء كل شكل من اشكال التدريبات اللغوية السابقة ؟

ولابد من ملاحظة : أنه ينبغى لفت الأنظار قبل قراءة هذه التدريبات الى أن هناك فرقا بين التدريب اللغوى والتقويم .. « فاذا كان التدريب اللغوى يستهدف تثبيت مهارة لغوية معينة فان هدف التقويم هو التأكد من تثبيت هذه المهارة وقياسها عن طريق اختبارات تعد خصيصا لذلك »(*) .

ان التدريب اللغوى فى أساسه عملية تعليمية Learning process ولكن التقويم فى أساسه عملية حكمية Juddimented تقديرية .

هذا مع ضرورة التنبه الى أن الفرق بينهما هو فرق فى مستوى الهدف فكلاهما عملية تعليمية وكلاهما ذو بعد تقويمى تقديرى وان اختلفت الدرجة بينهما . وفيما يلى بعض نماذج من التدريبات اللغوية نعرضها من خلال مجموعة الممارسات العملية التى تمت اثناء اجراء تجارب على طلاب معهد الخرطوم الدولى للغة العربية لغير الناطقين بها . وقد قام بالاشراف على هذه التدريبات من حيث الصياغة اللغوية الزميل الدكتور رشدى طعيمة .

## ١ ـ التكرار :

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة معينة عن طريق أدائها اكثر من مرة، وفى هذا التدريب يؤدى المعلم المهارة المطلوب تعلمها ثم يشير الى أحد الدارسين طالبا منهم تكرارها مثل :

**النموذج :**

المعلم : هذا قلم

الدارس : (١) هذا قلم

---

(*) ارجع الى **الدكتور رشدى طعيمة** : نماذج من التدريبات اللغوية ـ معهد الخرطوم الدولى لتعليم اللغة العربية ، اكتوبر ١٩٧٨ .

المعلم : هـذا قلم

الدارس : (٢) هـذا قلم

وقد يطلب المعلم من الدارس أن يكرر الاستجابة نفسها مرة ثانية.

**والاساس النفسى :**

الذى يعتمد عليه التكرار – أن تكرار الخبرة يثبت المهارة المراد تعلمها على اعتبار أن قانون التكرار له شقان ( الاستعمال وعدم الاستعمال ) Use and disuse – فالتكرار ما لم يكن يؤدى الى نتيجة سارة يتحول الى عمل رتيب يصيب صاحبه بالسأم .

فنحن لا نستطيع أن نستمر فى تعاطى الدواء المر بعد أن يمن الله علينا بالشفاء أو نستعذب انغراز الشوك فى أقدامنا لأننا تعلمنا المشى حفاة .

وينبغى للمعلم أن تتوافر لديه حساسية يتعرف من خلالها متى يقف ومتى يستمر فى تكرار الخبرة .

ولعل السند الذى يضمن له التوقف او الاستمرار هو مدى وصول الدارسين الى اكتساب المهارة اللغوية المستوفاة ، ويتم ذلك اما عن طريق الأسئلة المباشرة او الاستجابة التلقائية من الدارسين التى تنم عن فهمهم للخبرة المطروحة .

**٢ – الاستبدال** Supstitution :

يستهدف هذا التدريب تثبيت تركيب لغوى معين أو التأكد من فهمه .. ويتخذ هذا التدريب عدة أشكال منها البسيط ومنها المعقد ، رمن هـذه الأشكال ما يلى :

**(أ) النمـوذج :**

أنا طالب من مصر

١ – أنت . . . . . . .

٢ – انت . . . . . . .

٣ – هـو . . . . . . . .

٤ – هما . . . . . . .

٥ ــ مدرس . . . .

٦ ــ . . . . . السودان

**(ب) النمــوذج :**

رايت الطالب/ رايته

رايت الطالبة/ رايتها

١ ــ اخذت الكتاب/ .....

٢ ــ سمعنا الاغنية/ .....

٣ ــ شربت المـــاء/ .....

**(جـ) النمــوذج :**

هل معك نقود ؟ ( نعم ) / نعم ، معى نقود

هل عندك كتاب ؟ ( لا ) / لا ليس عندى كتاب

١ ــ هل أنت مصرى ؟ (نعم) / .....

٢ ــ هل معـــك قلم ؟ ( لا ) / .....

٣ ــ هل المنزل قريب ؟ (نعم) / .....

**والاساس النفسى :**

الذى يعتمد عليه الاســتبدال يتجلى فى قدرة الفـــرد على التعميم Generaligation ، والقدرة على توظيف الخبرة وتطبيقها فى المواقــف الجديدة التى يتعرض لها الفرد ولعل ذلك ما اصطلح عليه تسميته بانتقال اثر التدريب .

**٣ ــ سؤال وجواب :** Question Answer

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة فهم الأسئلة وتوجيهها والقدرة على الرد عليهـــا .

وهنا نجد المعلم يسأل كل طالب على حدة ، فيجيب الطالب .

النموذج : انا بشير ، من انت ؟

الدارس : انا أحمد .. انا جون .. انا مرجريت

**والاساس النفسى :**

الذى يعتمد عليه هذا النموذج ، محاولة التعرف على قدرات الدارسين من خلال اجاباتهم ، واسئلتهم ، تلك التى توضح مدى التفاعل Interaction بين المادة المتعلمة والدارس لها .

وبطبيعة الحال اذا لم يشعر الدارس للغة الأجنبية بدرجة عالية من التفاعل بينه وبين اللغة التى يريد أن يتعلمها فان عدم التفاعل هذا قد يؤدى به الى الشعور بالاحباط Frustratoin ذلك الشعور الذى قد يتدخل فيمنعه عن الاستمرار السوى فى تعلم اللغة .

**٤ ــ التحويل :** Transformation

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة وتحويله الى تركيب آخر مقصود ، يقيس مدى فهم الدارس لقاعدة نحوية .

**النمــوذج :**

أنا من مصر / أنا مصرى

١ ــ هو من لبنــان / .....

٢ ــ هى من السودان / .....

٣ ــ أنت من تونــس / .....

**والاساس النفسى :**

يتضح من خلال النموذج الذى يهدف الى تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة sentence formation أن الدارس يصل الى المستوى الذى يمكنه من تغيير تركيب الجملة ، ينعكس عليه هذا المستوى فيجعله من خلال قدرته هذه اكثر ثقة ، واكثر اقبالا على تعلم اللغة الاجنبية ، لانه يرى من خــلال قدرته أنه يستطيع أن يطوع اللغة ويجعلها ملك يديه ، بدلا من أن يكون اسيرا لها . (ولعل هذا الشعور هو ما عبر عنه علماء الصحة النفسية قائلين: ذلك الذى يستطيع ان يصل الى المستوى الذى يجعله وهو يتعامل مــع الخبرة الجــديدة ــ متفــاعلا معها ــ فان هذا الشخص يتوافق اكثر، ويبدو عليه امارات وسمات السواء النفسى .

**٥ ــ تكوين الاســئلة :** Qustion formation

هــذا التدريب مزيج من عدة تدريبات ، فهــو قريب الى التدريبين السابقين ، حيث يقدم المعلم جملة ما ، ويطلب من الدارس ان يصــوغ سؤالا منهــا :

**النمـوذج :**

هذا مكتب / هل هذا مكتبى ؟
١ ــ هذه خريطـــة / .....
٢ ــ الخريطة على الحائط / .....
٣ ــ هــو محمــد / .....
٤ ــ البيت بعيــد / .....

**الأساس النفسى :**

وينسحب القول نفسه على مهارة تكوين الأسئلة فالعمليات العقليــة الكامنة وراء تدريبات تكوين الأسئلة هى نفسها الى حد كبير تلك الكامنة وراء تدريبات التحويل transformation .

**٦ ــ التدريب الهرمى : Pyramid Drill**

فى هذا التدريب تأخذ استجابات الدارسين شكلا تراكميا ــ يضيف كل منهم الى الآخر كلمة او جملة صغيرة .

**النمـوذج :**

المعــلم : أنا طالب
الدارس (١) : ( يكرر ) انا طالب
المعــلم : ســودانى
الدارس (٢) : أنا طالب سودانى
المعــلم : فى جامعــة
الدارس (٣) : أنا طالب سودانى فى جامعة
المعــلم : الخرطــوم
الدارس (٤) : أنا طالب سودانى فى جامعة الخرطوم

**الأساس النفسى :**

يتجلى الأساس النفسى فى التدريبات الهرمية Pyramid Drill من خلال القدرة على عقد بناءات جديدة من الكلمات البسيطة ، ومثل هذا التوظيف يجعل الدارس للغة الاجنبية فى مقدوره أن يتحكم فى الصياغة ، وأن يستعمل بطريقة ابتكارية Creative قدرته هذه فى التوصل دائما الي بناءات جديدة .

**٧ ـ التدريب التسلسلى :**

فى هذا التدريب يكرر كل دارس استجابة من سبقه أو يجيب على سؤال وجهه اليه :

دارس (١) موجها حديثه الى الدارس (٢) :

( أنا بشير ، من انت ؟ )

الدارس (٢) موجها حديثه الى الدارس (١) :

( أنا جون ) ثم يلتفت الى الدارس (٣) قائلا :

( أنا جون ، من أنت ؟ )

وهـــكذا .....

**الأساس النفسى :**

واضح من خلال هذا التدريب السابق مدى شعور المدرب بطلاقته اللفظية Verbal Fluency وقدرته على اتخاذ رد فعل سريع Rightawayreaction

وبطبيعة الحال مثل هذه الاستجابة الفورية تمكن صاحبها من التعلم وتجعله يكون مفهوما ايجابيا عن ذاته ، وهذا المفهوم من شأنه ان يجعله اكثر تلقائيـــة Spontaneously .

**٨ ـ التعـــرف :** Recognition

يهدف هذا التدريب الى تثبيت مهارة الدارس فى التمييز بين الكلمات سواء من حيث شكلها أو من حيث بناؤها اللغوى أو من حيث ما تدل عليه.

**أولا : من حيث شكلها :**

**نمـــوذج :**

| | |
|---|---|
| كتب | قرأ ـــ كتب ـــ عتب ـــ ثبت |
| عرب | طرب ـــ شرب ـــ عرب ـــ كتب |

وهنا يطلب الدارس بأن يضع خطا تحت الكلمة المماثلة للكلمة الاولى.

**ثانيا : من حيث بناؤها اللغوى :**

**نمـــوذج :**

| | | | |
|---|---|---|---|
| طالب | I | الطالب | D |
| الكاتب | | كاتب | |
| قارىء | | القارىء | |
| عامل | | العامل | |

وهنا يطالب الدارس بأن يضع حرف I أمام النكرة Indefinite
وان يضع حرف D أمام المعرفة Debinite

**ثالثا : من حيث ما تدل عليه :**

**نمــوذج :**

| | | | |
|---|---|---|---|
| طالب | M | طالبة | F |
| شوكة | | مكتب | |
| كتــاب | | قلم | |
| مدينة | | مجتمع | |

وهنا يطالب الدارس بأن يضع حرف M أمام المذكر Masculine
وان يضع حرف F أمام المؤنث Feminen

**الأساس النفسى :**

يعتمد هذا التدريب على تنمية مهارة التمييز وادراك الشبه والتأكد من تعرف الدارس على شكل الكلمة وبنائها وما يدل عليه هذا البناء .

وبطبيعة الحال فان التعرف والتأكد من هذا التعرف يجعل الدارس فى مقدوره أن يسبر اغوار اللغة من خلال ذلك اللعب المضبوط بالكلمات ــ والذى يجعل الدارس اكثر اقبالا على تعلم اللغــة الأجنبية التى يريد ان يتعلمها .

**٩ ــ التــكملة :** Complation

يهدف هذا التدريب الى تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة ثم تركيب الجملة باكمال الناقص منها . ويأخذ هذا التدريب عدة أشكال ، منها ملء الفراغات غيابيا ومنها ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة .

**(أ) النمــوذج :**

يكتب الطالب ...... ( الدرس )
...... الاستاذ الدرس
القــلم ...... الحقيبة
يذهب الطالب ...... المدرسة

(ب) النمــوذج :

يأكل الولد .....
الكتاب ـــ التفاح ـــ الورقة
يستمع الطالب ..... الدرس
على ـــ فوق ـــ الى

**الأساس النفسى :**

والملاحظ على هذا التدريب السابق مدى تركيزه على تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة ، ثم ما المحاولات التى يبذلها الدارس فى تكميل الجمل ولعل هذه المحاولات تعبر عن البعد الانسانى الذى يرى دائما أن عوامل النقص تؤدى دائما الى أن الانسان يشعر بأن الخبرة ناقصة وفى حاجــة الى اكمالها . وبطبيعة الحال يعتمد التدريب على اكمال الجمل على مستوى تذكر الفــرد .

**١٠ ـــ التتمــة : Cloze**

ويشبه هذا التدريب التدريب السابق ( التكملة ) وان كان يختلف عنه. اما موضوع التشابه فهو أن كليهما يشتمل على فراغات يطلب من الدارس ماـــؤها .

وأما موضوع الاختلاف فهو أن :

| |
|---|
| تدريب التكملة لا يتبع نظاما ثابتا فى حذف الكلمات وانما يتم حذف الكلمات حسب اهميتها بالنســـبة للمعلم . |

أما تدريب التتمة Cloze فيتبع نظاما واحدا فى حذف الكلمات كأن تحذف كل خامس أو سادس أو سابع .. الخ كلمة . وهذا بطبيعة الحال يضمن ثراء التدريب وقدرته على قياس اكثر من مهارة لغوية .

**نمـــوذج :**

ولد الرسول صلى الله ..... وسلم فى الثانى ..... من شهر ربيع الأول ..... الجزيرة العربية ، ولقد ..... مولده ثورة كبيرة عمت ..... كله وشملت الانسانية ..... .

والكلمات التى تم حذفها هى :

عليه ، عشر ، فى ، حقق ، العالم ، جمعاء .

وواضح من هذه الكلمات انها تشتمل على أسماء وافعال وحروف.

والاساس النفسى :

هذا التدريب يتمثل فى مدى تفهم وتفاعل الدارس مع النظام النسقى للكمات ، خاصة وان كلمة Cloze مشتقة من كلمة Closure ويذكر طعيمة فى بحثه(١) أن هذا المفهوم من مفاهيم الجشتالت الذى يعبر عن الميـــل الفطرى لدى الانسان Humantendeniy لاكمال الناقص من الاشياء وهو ما يسمى بقانون الاغلاق Law of Closure

١١ ــ تدريب سماعى : Listining

تستهدف أشكال التـــدريب الســـماعية تثبيت مهـــارة الاســـتماع لمتحدثى اللغة وفهم ما يقولونه . وتتدرج أشكال هذه التدريبات من تدريب على سماع أصوات معينة والتمييز بينها .. خاصة المتقارب منها :

( ث ، س ، ص ــ ذ ، ز ، ظ ) الى تدريب على التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة . ( كتب ، كاتب ــ قرأ ، قارىء ) الى تدريب على سماع فقرة أو محاضرة فى وقت قصير ، ثم يجيب الدارس على أسئلة مكتوبة أمامه ومصحوبة ببدائل يختار من بينها الصحيح من الاجابات .

وهنـــاك :

تدريب التكملة السماعى وفيه يقدم للدارس نص مكتوب وقد حذفت منه كلمات معينة ، ثم يستمع الى هذا النص مسجلا وبالسرعة العـــادية للحديث .. وعلى الدارس أن يكمل هذه الفراغات .

---

(1) Toiemach, R. The use of cloze to measure the proficincy of students of Arabic As a second language, A thesis in a degree of Doctor philosoply, University of Minnesota, A ugust (1978) P.P. 24—25,

**والاساس النفسى :**

الذى يعتمد عليه التدريب السماعى يتجلى من خلال مراعاة المناخ الملائم الذى يحقق ظروف الاستماع الجيد ، ونعنى بهذا المناخ مدى وضوح الصوت ، ومدى تأثيره وتجنب تقديم الصوت بشكل رتيب حتى لا يثير السأم والملل .. بل يعتمد الحوار على التنغيم والترنيم الذى من شأنه أن يجعل الدارس متفاعلا متجاوبا مع ما يسمعه .

**١٢ ـــ القراءة والنطق : Reading and pronuncation**

يهدف هذا التدريب الى تثبيت مهارة تعرف الكلمات ونطقها نطقاصحيحا فى حالة القراءة الجهرية للنص ، أما فى القراءة الصامتة فالهدف هو تدريب الدارس على فهم المقروء ، والتفاعل معه ، وفى كلا النوعين من القراءة ينبغى أن تكون القراءة مصحوبة بأسئلة على النص المقروء تنمى عند الدارسين مهارة البحث عن المعنى والتفاعل مع النص .

**والاساس النفسى :**

الذى ينبغى مراعاته فى مثل هذا التدريب مشكلات النطق وعيوب الكلام ـــ وهنا يتجلى أهمية دور المعلم فى محاولاته المستمرة ومتابعته لتلاميذه منحيث نطقهم نطقا صحيحا ـــ ومحاولة تحقيقالمناخ النفسى الملائم خاصة فى القراءة الجهرية ومراعاة ديناميات الجماعة group dynamics والكشف عن الفروق الفردية بين الدارسين من حيث القراءة والفهم .

**١٣ ـــ الكتابة**

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة الكتابة عند الدارسين سواء عن طريق (المحاكاة) تلك التى يلتزم فيها الدارس بنموذج يقلده ، أم عن طريق الكتابة الحرة التى تعطى الدارس مجرد توجيهات أو ارشادات عامة للكتابة فى موضوع معين ، أو التعبير عن النفس بشكل موجز أو غير ذلك من اشكال النشاط اللغوى التى تتطلب الكتابة .

**والاساس النفسى :**

لابد من مراعاة ان الكتابة ليست مجرد محاكاة خطية ـــ وانما هى

نشاط متكامل يتم فيه توظيف اكثر من مهارة عند الانسان ـ فالكتابة لا تبدأ الا اذا كان الدارس مستعدا ، ولديه القدرة عليها ونعنى بهذه القدرة مدى وضوح العبارات والكلمات فى ذهنه ، ومدى تمثله لواقعية الكتابة .

### ١٤ ـ الامــلاء :

تختلف تدريبات الاملاء عن اختبارات الاملاء التقليدية فى أن الأولى تستهدف تثبيت مهارة لغوية واحدة بينما تتعدد أهداف اختبارات الامــلاء العــادية .

### وجدير بالذكر :

أن من المواضع التى يمكن أن توظف فيها الاملاء كتدريب لغوى توضيح الفرق بين الحركات القصيرة والطويلة فى اللغة العربية .

### نمــوذج :

اكتب الكلمات التى تملى عليك واضعا كلا منها فى مكانه المناسب .

كتب

كاتب

حزين

حزن

رائف

رءوف

| الحركات القصيرة | الحركات الطويلة |
|---|---|
| كتب | كاتب |

### والاساس النفسى :

ينبغى مراعاة العلاقات العقلية التى لابد من مراعاتها للدارس اثنــاء

دروس الأملاء ، تلك التى يحددها أولر(١) فى القدرة على التركيز، والاستماع الجيد ، والقدرة على الانتباه وتذوق المعـــانى ، الى جانب تمييز الحركات الصوتية القصيرة ، والحركات الطويلة ، والقدرة على التوقع والتنبؤ .

**وجدير بالذكر :**

ان هذه التدريبات السابقة اذا روعيت فيها الاسس النفسية ، الى جانب ما تهدف اليه من تزويد الدارس بمهارات لغوية فانها قد تعمل على تقـــديم خبرات متكاملة من شـــأنها أن تساعد الدارس فى التوصل الى المستوى المرجو .

وجدير بالذكر أن دراسة المجتمعات اللغوية التى نتعامل معها أثناء تقديم هذه التدريبات تفتح الطريق أمامنا لدراسة عدة عوامل نذكر منها :

**● المجـــال اللغوى :**

وهو الذى يتحدد بمدى توظيف اللغـــة اعتمادا على درجـــة تأثرها بمجموعة من العوامل مثل: الأسرة ، الجوار ، النظم الادارية، وقيم وعادات هذا المجتمع الذى ينتمى اليه كل دارس ، واتجاهات الافراد .. كل تلك العوامل متفاعلة تشكل المجال اللغوى وتؤثر بمعنى ما من المعـــانى فى السلوك الاجتماعى بطريقة أفقية ، بينما تؤثر مجموعة من العوامل تتمثل فيما هو مكتوب ، والوسط الكلامى وما يتبعه من حديث .. تؤثر بشـــكل رأسى . وتختلف تلك العوامل فى تأثيرها على المجال من لغة الى أخـــرى بحيث قد نجد هناك مجموعة من المثيرات التى من شأنها أن تعمل عملها، مثل براعة الشخص فى الحديث ومدى تأثيره ، وطريقته فى الكلام ، ومدى توظيفه

---

(1) Oller, J. W, Jr. Dictation as a test of English as a second language proficiency. H.B. Allen et al. (eds). 2nd ed. New York: McGraw Hill, P. 246.

وقد استرشدنا ببحث الدكتور طعيمة — فى قراءتنا لرأى ( أولر ) . ارجع الى تلك الدراسة — ١٩٧٨ — جامعة مينسوتا . ( استخدام اختبار التتمة فى قياس مستوى كفاءة طلاب اللغة العربية كلغة ثانيـــة بالولايات المتحدة ) . ص ٥٨ .

للألفاظ وتعليقاته اللماحة ، وحتى عمر الشخص يؤثر فى المجال اللغوى .. فقد يجعل متغير العمر — أولئك الذين يشعرون داخل المجال بأنهم أقل سنا من الجماعة يتحرجون من الكلام معهم ...

أو أن يفرض الوسط الاجتماعى مجموعة من الملابسات التى قد تجعل الانسان يؤثر السلبية لا عجزا منه عن الكلام أو التعبير عن نفسه أو ابداء الراى فيما يقال.. وانما هى احساس منه بأنه يعلو فوق مستوى الحديث.. ويؤثر لنفسه أن يوصف بالصمت من أن ينخرط فى الكلام .

ومن هنا يجب أن نهتم بالانسان الذى يتحدث ، وان نهتم كذلك بدراسة تلك القوى التى أثرت فى سلوكه اللغوى وأن نتعرف على التحولات الاجتماعية والثقافية والمؤثرات الخارجية التى أدت الى هذا التأثير :

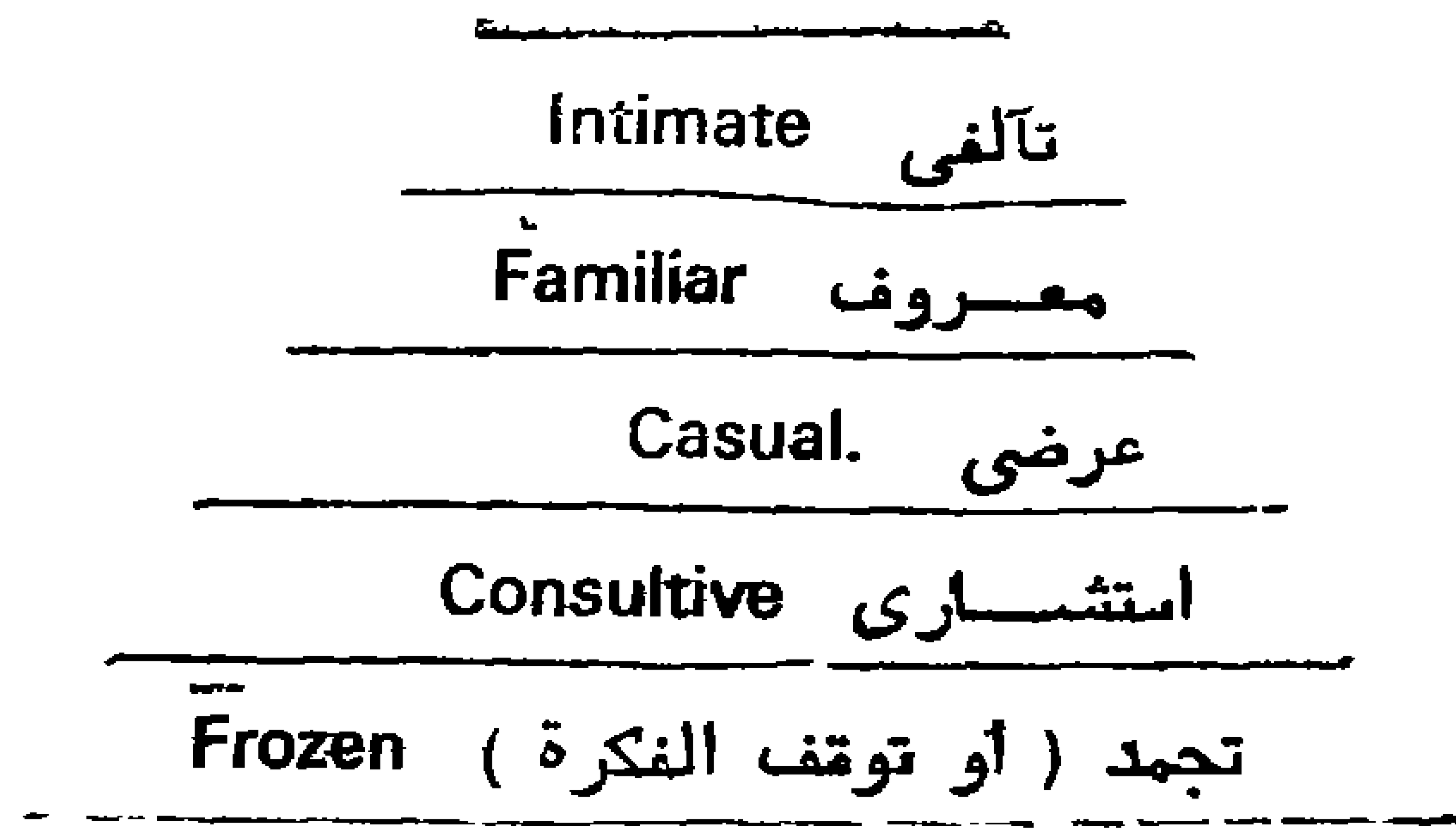
مثل مدى استقرار المجتمع بكل ما تشتمل عليه كلمة الاستقرار من معنى ، وكذلك حركة الترحال منه أو النزوح اليه ، فضلا عن نصيبه من الحضارة والمدنية ، ولعل ذلك ما عبر عنه Fishman (١) بالمؤثرات الطبولوجية للغة .

Typology of Language Contat Situalion

## ثانيا : المجال الاسلوبى : Stylistic

وهنا تتجلى بوضوح درجة ذاتية الشخص المتكلم Interpersonal ودرجة التداخل بين المجموعات اللغوية فى المجال نفسه Intergr group relationship مستوى الاسلوب Stylistic Level بمراحل من شأنها أن تحدده وتوضح تلك الى تحدد مدى قرب الجماعة أو بعدها عن بعضها البعض .. ويمر مساره — تلك المراحل التى أخذت تنظيما هرميا يحددها على الشكل الآتى:

(1) Pride, J. B. The Social Meaning & language Oxford University press, 1974. Language as social process, P.6.




والملاحظ على هذه المراحل السابقة التى تضمنت فى الشـــــكل انهرمى ــ أن القاعدة تمثل الفكرة عندما تتجمد وتتوقف ، ثم محاولة الفـــرد أن يرتقى الى المرحلة الاستشـارية Consultiue ، وهى المرحلة التى بفضلها يستطيع الفرد ان يحصل على مجموعة من الاستشارات التى تفك من عقدة لسانه ، حتى يصل الى التعرف ويشعر بالمؤانسة اللفظية ( اذا صح هذا التعبير ) وهنا ينتمى الفرد الى الجماعة متكلما متآلفا .. متواصلا .

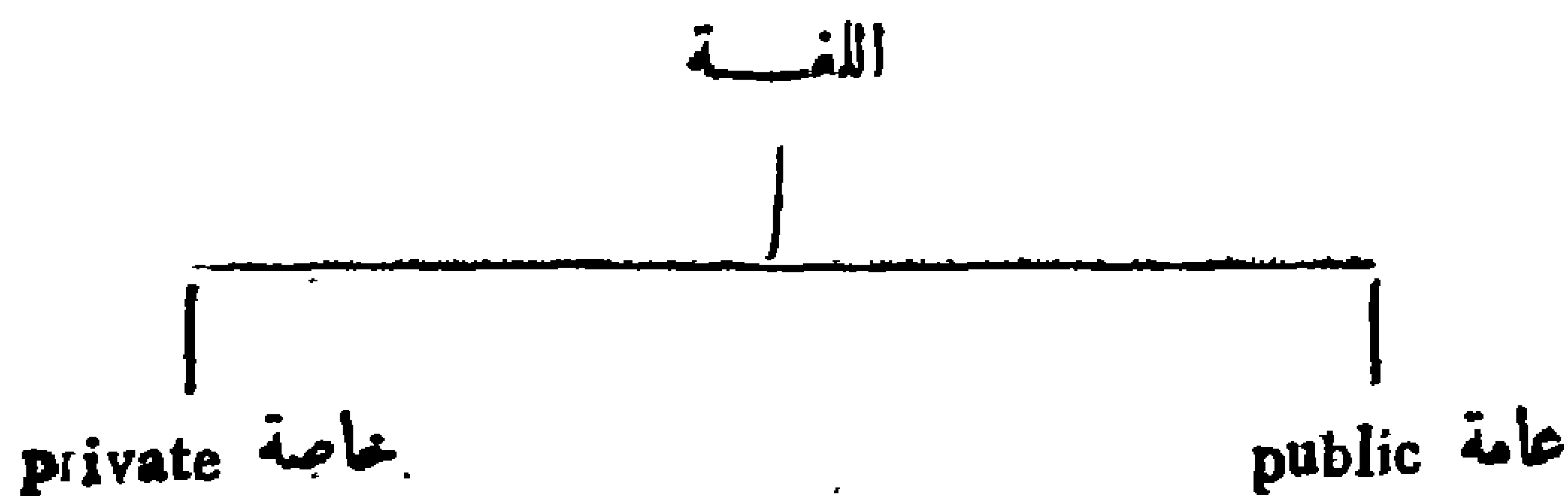
**الدلالة السكلوجية للغة من خلال قيم الجماعة :**

من خلال العرض السابق للمجال اللغوى نرى أن متحدث اللغة يدور فى فلكين :

١ ــ مقدرته على التحدث باللغة .

٢ ــ مدى الوفاء للجماعة التى ينتمى اليها لغويا .

فالفرد عندما يتكلم ويعبـــر عن شيء فانه يتأثر بمجموعة من القيـــم الاجتماعية Social Values فقد تنعكس هذه القيم حسب رأى ستيوارت Stewart فى شكل أنماط من الممكن تحديدها فى الشكل الآتى :



ولعل هذه التفرقة لا تجعلنا نتصور أن هناك ضربا من ضروب الاختلاف الجوهرى الذى يجعل أصحاب اللغة الخاصة يتميزون عن أصحاب اللغة العامة حيث يتأقلم الناس على حد أدنى من الاختلافات يعبرون من خلالها عن اطر ثقافتين اجتماعيتين تعكس انتماءهم الطبقى .. الا أن هذا التصور يعد قاصرا — لأن طبقية اللغة لانجدها بشكل محدد واضح بحيث لايسمح المجال أمام دخول بعض الالفاظ الأجنبية عنها .. وهنا نجد أنه من الممكن للغة الخاصة وللغة العامة أن يتفاعلا دون أن يقوض هذا التفاعل ذلك البعد الثقافى والاجتماعى الذى يميز أصحاب كل لغة ولكن التفاعل يراد منه تخفيف حدة المسافة النفسية التى قد توجد بين أصحاب اللغة العامة .. وتمثل لهم الرهبة والهيبة .

**ومن هنــا :**

فان الارتباط اللغوى بين المجموعات اللغوية يعبر دائما عن التوافق الاجتماعى — ولعل ذلك ما جعــل أغلب متحدثى اللغات يعتمــدون على الاختصار .. لتوصيل المعانى التى يريدونها(١) ولعل ذلك ما يوضح أيضــا مدى الحماس الذى يعترى أولئك الذين يتعلمون لغة أجنبية .. بحيث يعمل هذا الحماس على تكوين الدافعية Motivation التى تلعب دورا هاما فى تعلمهم لهذه اللغة .

والحماسة هنا نوعان :

حماسة لتعلم اللغة ، وحماسة لاستعمال اللغة .

وذلك يوضح لنا الفرق الجوهرى بين تعلم اللغة الاجنبية وتعلم اللغة الثانية — فاللغة الاجنبية تعلم من أجل معرفة ثقافة ما .. بينما تعــلم اللغة الثانية يتم من أجل الاستفادة من تلك اللغة .. وجدير بالذكر أن تعلم اللغة الثانية لابد وأن يتكامل مع ثقافة متعلمها .

---

(1) Pride, J.B. « The Social Meaning Langyage, Oxford University press, 1974».
«Social Valnes of Langnage, P.P. 5—12.

الا أن حاجة المتعلم النفسية للغة الاجنبية الى التوافق مع المجتمع الذى يراه جديدا عليه ــ هى التى تدفعه الى تعلمها ليكون أكثر اتصـــالا بالبيئة الجديدة .. ويتفاعل معها من خلال تبادل أطراف الحديث .

| |
|---|
| والملاحظ أن الفرق واضح بين معرفة ثقافة ما وسلوك ثقافة ما كما أن القيم الاجتماعية والفــردية تؤثران فى اختيــار لغة ما |

ومن هنا نلاحظ أن هناك وظيفة للغة المشتركة واللغة المحلية أو ما يقصد بها لغة التخاطب المشترك Vernacular وهذا يجعلنا نتناول المصادر الرئيسية التى تعتمد عليها هذه اللغة المشتركة .. حيث نجدها :

١ ــ تمثل فى الأصل لغة مجموعة ما ، ولكنها انطلقــت وانعتقت لتصبح لغة مشتركة أو وسيلة للاتصال فى المجتمع بعامة .

٢ ــ هذه اللغة قد اختيرت من بين عدة لهجات ، قد وصلت احداها الى طور اللغة المشتركة التى تعتمد على التقنين Standerdization

وهذا معنــاه :

ان المجتمع فى مقدوره أن يتخطى حدود اللهجات ويختار منها لهجة تصبح لغة وسيطة بين افراده بحيث ترتقى هذه اللغة الى العالمية Universality كما أنها تعبر بمعنى ما من المعانى عن التضامن الاجتماعى .

٣ ــ تمثل حاجة الناس الى تلك اللغة .. قيمة اجتماعية تخلق لها قوة وهيبة فى نفوسهم .

واذا كنا نجد المجتمعات تهتم فقط بالمستوى الأعلى للغة Standard وانعكس هذا الاهتمام من خلال البحوث والدراسات التى تجريها هـــذه المجتمعات على هذه اللغة ــ فان اللغة المشتركة Verneeular لاتقل اهمية

عن هذه اللغة الرصينة(*) .

ومن هنا تأتى أهمية اللغات غير المدونة .. للدراسة والبحث شأنها شأن اللغات الأخرى المتننة Standerdized بحيث لا يصح أن نعتبر اللغة الشعبية لغة بربرية ، ونهملها طالما انها لغة اجتماعية ، واستطاعت أن تعبر عن الأشياء المحيطة بها . .وطالما ان هذه اللغة فى مقدورها أن تقدم المعانى والأفكار من خلال القصص والملاحم الشعبية والأمثال التى قد يراها المتأمل العابر اول وهلة بسيطة ساذجة ــ بينما تحمل بين طياتها كل أصيل وعميق من المعاني والأفكار .

## خاتمـــة

اللغة أداة اتصال تحقق التفاعل والتفاهم بين أفراد البشر ــ ولعل الهدف الذى قصدناه من تقديم التدريبات اللغوية للطلاب لا تمثل اللغـــة العربية بالنسبة لهم اللغة الأم ــ يتجلى فى أن تعلم اللغة الأجنبية يحتاج الى جانب القدرات والمهارات مراعاة الجوانب النفسية التى قد تتدخل بدرجة أو بأخرى فى مدى هـــذا التعلم ــ ولعل ما قاله القديس أوغسطين فى اعترافاته عن ذلك يوضح لنا مدى أهمية مراعاة هذه الجوانب حيث نراه يقول : « اننى لم اتعلم الكلام من خلال التدريبات اللغوية التى تفضل بهـــا من هم أكبر منى سنا ،ولكننى تعلمت الكلام بفضل الصراخ ، وما يصاحبه من انغام صوتية تواكبها تلك الحركات المختلفة التى كانت تصدر منى لاعبر بها عن قصدى وأحصل بفضلها على الشىء الذى أريده .. لكننى لم أعد اقتصر على تلك الأصوات ( الغفل ) التى كانت تصدر منى ، ولا على تلك الحركات العشوائية التى كانت تعبر بها رجلى وقدمى . .بل بدات استمع الى الكلمات فى مواضع متعددة .. واستطعت أن أجمع تدريجيا الدلالات

---

(*) ارجع الى الدراسة التى قدمها الدكتور سيد صبحى عن الشخصية المصرية وابعادها النفسية من خلال امثال الشعبية المصرية . ( المفهومية ــ دراسة سيكلوجية من خلال الأمثال الشـــعبية المصرية ــ دار التقـــديم ــ ١٩٧٨ ) .

والمعانى الكامنة وراء هذه الكلمات .. وعندما تحركت هـذه الكلمات فى فمى .. استطعت أن أعبر عما أريده واتطلع اليه .. ومن هنا بدأت أتبادل مع من حولى من الناس أطراف الحديث »(*) .

من هنا يتضح لنا ان اللغة أداة اتصال ، وأن تعلم اللغة الاجنبية اذا كان مصحوبا بدافع انسانى يحقق التفاعل والتفاهم بين أفراد البشر ، وماذا عسى أن يكون الشخص البشرى ان لم يكن بفضل حديثه وكلامه يبحث عن الشخص البشرى ؟ بحيث يصبح الـكلام وساطة للخير اذا أحسن الانسان التعبير ، واذا تحرى الدقة فى الالتزام ليس فقط بقواعده النحوية وأصوله. بل وأيضا بقيم وعادات وأصول المجتمع الذى يعيش فيه أو المجتمع الذى يريد أن يتعلم لغتـه .

---

* St. Augustine, «Confessions» (C. 400. A.D.)

# المراجـــع


## المراجع العربية :

١ ـــ **الدكتور سيد صبحي** : المفهومية ( دراسة سيكلوجية من خلال الأمثال الشعبية المصرية ) ، دار التقدم ـــ القاهرة ـــ ١٩٧٧ .

٢ ـــ **الدكتور صلاح العربي** : لغات البشر ـــ أصولها وطبيعتها وتطورها، الدار القومية ـــ ١٩٧٠ .

٢ ـــ **الدكتور عبد العزيز القوصي** : اللغة والفكر ـــ مطبـــوعات وزارة التربية والتعليم ـــ القاهرة ـــ ١٩٥٣ .

٤ ـــ **الدكتور على عبد الواحد وافى** : نشأة اللغة عند الانسان والطفل ـــ مكتبة غريب ـــ القاهرة ـــ ١٩٧١ .

## المراجع الأجنبية :

(1) Baskin, w. «Course in General Linguistics» New York, 1959.

(2) Bloch and Trager, OP. Cit., Bloomfield, «Outline Guide for the practical Study of foreign Language, 1942.

(3) Bloomfield, «Language» Nelw York, 1953.

(4) McCarus, E, And Rammuny, R. «programmed Introduction Arabic Script and phonology, ERICEO 016, 221, 1967

(5) Ogden, C.K. and Richards, I.A. «The meaning of meaning Roufledge (Kegan paul ltd, Londen, 1972,

(6) Toiemah, R. «The USE of Cloze to measure Arabic As a Second language, Uniu. of Minnesota, 1978.

(*)

# نظرة إلى واقع التعليم في مصر

للدكتور : محمد السعيد عبد المقصود
كلية التربية جامعة عين شمس

ترتكز حركة التعليم فى مصر واتجاهاته المستقبلية على عدد من المبادىء والغايات الرئيسية التى يمكن عرضها على النحو التالى :

أولا : توفير التعليم لكل أفراد المجتمع ، ايمانا بحق كل فرد فى التعليم الى أقصى ما تؤهله له قدراته واستعداداته ، وما يترتب على ذلك من استيعابه للجميع ، وتمكينهم من مواصلة التعلم الذاتى طوال حياتهم سواء كان ذلك فى مؤسسات التعليم النظامى أم غير النظامى ، أم العناية بتعليمهم كبارا بالاهتمام ذاته بتعليمهم صغارا .

ثانيا : توفير العمالة الماهرة اللازمة لشتى ميادين العمل والانتاج والخدمات بالقدر والكيف اللازمين لنمو الاقتصاد الوطنى ، وما يتطلبه ذلك من اهتمام بالمدارس المهنية ، وتنويع أساليب الاعداد ، وحسن توزيع الطلاب على مختلف التخصصات وتحقيق التنوع فى التعليم الثانوى والاهتمام بمراكز التأهيل المهنى لتدريب من فاتتهم فرص التعليم النظامى .

ثالثا : تجويد التعليم بما يكفل التوجيه السليم ، روحيا ، وقوميا ،

---

(*) اشترك الباحث بهذه الدراسة فى « التعليم فى مصر .. دعوة الى حوار » كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٩ .

وانسانيا ، وما يتبع ذلك من اهتمام بالبحث العلمى ، وتقنين التعليم ، وتنظيم العلاقات بين برامج الخطط المركزية والمحلية ، والعمل على ايجاد ادارة تربوية فعالة على مختلف المستويات ، واعداد برامج للتدريب والاعداد وبخاصة فى مجال توفير الكوادر المطلوبة من العاملين فى حقل التعليم .

تنبثق من مثل هذه الغايات معظم قضايا التعليم فى مصر ، وتتحدد خطوط السياسات التعليمية بها ، وتتوجه الجهود المبذولة لتحقيقها ، وتتشكل ارهاصات النمو والتطوير لمختلف جوانب العمل التربوى ، مترسمة فى ذلك جانبين أساسيين :

— جانب كمى يتمثل فى توفير الأماكن لكل من له حق فيها ، ويمتلك القدرة على شغلها والتخرج فيها ، وبالكيف والنوعية التى يتوقعها المجتمع منه ويرتضيها .

— وجانب كيفى يتمثل فى ترجمة هذه الأعداد المستوعبة الىنوعيات جيدة من المواطنة . تؤكد الاتجاه الصحيح لمسيرة المجتمع ، وما يتبع ذلك من توفير الامكانات التعليمية والتربوية بالقدر والأسلوب المناسبين للاستمرار فى التعليم ورفع مستوى الأداء فيه .

وقد وضعت الوزارة سياستها التعليمية فى مشروع خطتها الأخيرة المعلنة استهدافا للغايات السابقة على النحو التالى :

١ — تعميم الالزام ( ٦ — ٨ سنوات ) ويقضى ذلك بالتبعية توصيل التعليم الابتدائى الى كل مكان فى أرض الوطن ، وبخاصة الجهات النائية أو المحرومة منه .

٢ — اطالة فترة الالزام بحيث تمتد الى نهاية المرحلة الاعدادية اقرارا بأن السنوات الست المقررة للمرحلة الالزامية لا تكفى لتكوين المواطن المزود بالقدر الذى يمكنه من شق طريقه فى الحياة . وتقوم سياسة الوزارة على أساس توفير الأماكن الكافية فى المدارس الاعدادية لاستيعاب جميع الناجحين فى الشهادة الابتدائية .

٣ ـ التوسع فى المرحلة الثانوية : بما يكفل مواجهة الزيادة المنتظرة فى اعداد الطلاب بالمرحلة الاعدادية وبما يساعد فى توجيه التلاميذ الى ماينناسبهم من انواع التعليم والتدريب المختلفة .

٤ ـ تحسين نوعية التعليم وذلك عن طريق العناية بمختلف الجوانب التى تؤثر في العملية التعليمية ، وترفع من مستواها . وتطوير التعليم العام على أساس من تأكيد للدراسات العملية فى مراحل التعليم المختلفة بما يكفل تزويد الطالب ببعض المهارات العملية الى جانب تكوينه الثقافى .

٥ ـ دعم التعليم الفنى سواء اكان ذلك بالتوسع فى هذا النوع من التعليم بمختلف أنواعه ، أم بالربط بينه وبين حاجات قطاع الانتاج والخدمات المختلفة .

٦ ـ العناية باعداد المعلمين وتدريبهم بما يعمل على الوصول الى ما نحتاج اليه من معلمين ، والى ما يحقق احتياجات الدول الصديقة .

هذا هو المعلن من الأهداف ، تواكبها حركة جاهدة لتحقيقها أو الاقتراب منها ، وهى حركة يمكن أن نتبين ملامحها فى خطين أساسيين :

ـ خط للتوسع الكمى يمكن الاستدلال عليه بعدد من مؤشرات الكم وحركة التدفق والتسرب والقبول والتخرج من مختلف مراحل التعليم .

ـ وخط للتطور الكيفى متمثلا فى تحديد المحتوى والمستوى ومكونات الموقف التعليمى ، ومحدداته الأساسية .

**التعليم فى مصر من حيث الكم :**

ان المتتبع للجهود المبذولة لتهيئة الفرص التعليمية وكفالتها لأفراد المجتمع ، انما يلمس توسعا كميا فى مختلف مراحل التعليم ، وفى الاتجاهات ذاتها المعلن عنها فى السياسات التعليمية . فمن تلك الجهود ما يستهدف نشر التعليم الابتدائى على نطاق شامل ، ومنها مايستهدف التوسع فى نطاق التعليم لما بعد المرحلة الابتدائية لاستيعاب الأعداد المتزايدة من خريجى هذه المرحلة ، فضلا عن التوسعات القائمة بالنسبة للتعليمين الثانوى والعالى .

ويمثل موقف القبول بمختلف مراحل التعليم مؤشرا لتلك الجهود المبذولة فى مجال التوسع الكمى ، كما يمثل موقف التخرج مؤشرا آخر ، وذلك أن أى نظام تعليمى لا تتحدد درجة كفايته بمدى الذين يدخلون أو يوجدون فيه ، بل بمدى الاحتفاظ بهذه الأعداد وتخريجها بالقدر والكفاية اللازمين للمشاركة فى مجالات الحياة . ومن ثم فسوف تأتى معالجتنا من هذه الزاوية رصدا للجهود المبذولة فى المجالات المستهدفة التالية :

- تعميم التعليم الابتدائى .
- مد فترة الالزام .
- نشر التعليم الثانوى وتنويعه .

**(أ) فى مجال التعليم الابتدائى :**

ان نظرة سريعة الى أرقام الاستيعاب فى السنوات الأخيرة تنبىء عن تزايد مستمر فى حجم التعليم الابتدائى ، ففى خلال اقل من عقد واحد ( ١٩٧٠ — ١٩٧٨ ) نجد أن الأرقام الخاصة بأعداد التلاميذ المسجلين بالمدرسة الابتدائية قد قفزت من ٦٧٦ر٣٠٠٠ر٣ تلميذا وتلميذة فى عام ٧١/٧٠ الى ٢١١ر٤٠٣٤٥ر٤ تلميذا وتلميذة فى العام الدراسى ١٩٧٨/١٩٧٧ أى بزيادة قدرها ٥٣٥ر٣٤٥ تلميذا عن سنة الأساس ، وهى زيادة تدل على الجهود المبذولة فى هذا الصدد .

وباستقراء الاتجاه السائد فى معدلات القبول بالصف الأول الابتدائى فان هذه النسبة تبلغ ٨١ر٩ فى العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ .

وتتوج النسبة السابقة الجهود المبذولة فى مجال الالتحاق بالصف الأول خلال السنوات العشر الأخيرة ، حيث نجد أن النسبة العامة للمقبولين بالتعليم الابتدائى قد بلغت ٧٤ر٧٪ فى العام ١٩٦٩/٦٨ لترتفع تدريجيا حتى ٨٠ر٠٪ فى العام ١٩٧١/٧٠ تنخفض بعدها فى سنة ٧١/ ١٩٧٢ وما بعدها لتأخذ فى الارتفاع حتى تبلغ حدها الأقصى فى عام ١٩٧٨/٧٧ . ومن المقرر لها طبقا للخطة الموضوعة أن تبلغ ٨٧ر٩٪ فى العام الدراسى الحالى ١٩٧٩/٧٨ .

## اعداد المقيدين فى الصف الأول الابتدائى ونسبتهم من الأطفال فى سن القبول بالتعليم الابتدائى

| العام الدراسى | المقيدون بالصف الأول الابتدائى | | | نسبة المقيدين بالصف الأول من جملة الأطفال فى سن القبول | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | بنين | بنات | جملة | بنين | بنات | جملة |
| ٦٨ — ٦٩ | ٤٠٧٣٩٧ | ٢٧٢٠٢٨ | ٦٧٩٤٢٥ | ٨٣ر٨ | ٦٤ر٢ | ٧٤ر٧ |
| ٦٩ — ٧٠ | ٤٣٥٠٦٠ | ٢٥٤٦٣٥ | ٧١٩٦٩٥ | ٨٩ر٠ | ٦٦ر٣ | ٧٨ر٢ |
| ٧٠ — ٧١ | ٤٤٨٠٥٨ | ٢٩٤٨٢٩ | ٧٤٢٨٨٧ | ٩٠ر٥ | ٦٨ر١ | ٨٠ر٠ |
| ٧١ — ٧٢ | ٤٣٦٥٧٢ | ٢٨٥٦٢١ | ٧٢٢١٩٣ | ٨٧ر٠ | ٦٤ر٢ | ٧٦ر٢ |
| ٧٢ — ٧٣ | ٤٣٩٢٩٩ | ٢٨٨٧٥٣ | ٧٢٨٠٥٢ | ٨٦ر٥ | ٦٣ر٥ | ٧٥ر٦ |
| ٧٣ — ٧٤ | ٣٤٥٧٨٤ | ٢٣٢٥٣٨ | ٥٧٨٣٢٢ | ٨٧ر٨ | ٥١ر٣ | ٦٠ر١ |
| ٧٤ — ٧٥ | ٤٤٩٦٦٨ | ٢٩٦٨٥٧ | ٧٤٦٥٢٥ | ٨٧ر٦ | ٦٦ر٠ | ٧٧ر٥ |
| ٧٥ — ٧٦ | ٤٥٠٩٨٦ | ٣٠٥٤٤٠ | ٧٥٦٤٢٦ | ٩٠ر٧ | ٧٠ر٣ | ٨١ر٢ |
| ٧٦ — ٧٧ | ٤٥٢٧٩٠ | ٣١٣٢١٨ | ٧٦٦٠٠٨ | ٨٩ر١ | ٧١ر٠ | ٨٠ر٧ |
| ٧٧ — ٧٨ | ٤٦٣٠٨٧ | ٣٢٢٩١٧ | ٧٨٦٠٠٤ | ٩٠ر١ | ٧٢ر٥ | ٨١ر٩ |

هذا وقد استوعبت مدارس القطـــاع الحكومى ما نسبته ٩٥٪ من جملة المقيدين بالتعليم الابتدائى ، بينما لا يتعدى ما استوعبه القطاع الأهلى ٥٪ من جملة المقبولين بهذا النوع من التعليم .

فاذا انتقلنا الى نسب الاستيعاب لكل من البنين والبنات نلحظ تفاوتا فى هذه النسب يوضحها الجدول السابق والتى تبلغ فى حـــدها الأقصى للبنين ٩٠ر٧٪ فى العام ١٩٧٦/٧٥ مقابل ٧٢ر٥٪ لدى البنات فى العام ١٩٧٨/٧٧ . ويزداد هذا التفاوت حدة بين الأقاليم المختلفة ، وبين الريف والحضر وفى محافظات الوجه البحرى عنه فى الوجه القبلى .

ومع ذلك فاننا اذا دققنا النظر فى أعداد التلاميذ المقيدين بالمدرسة الابتدائية وتمت نسبتها الى جملة الأطفـــال الذين يقعون فى سن التعليم بهذه المرحلة ( ٦ ــ ١٢ ) فان هذه النسب سوف تتضاءل كثيرا عن تحقيق

الاستيعاب الكامل لهؤلاء الأطفال ، اذ لا تتجاوز ٥ر٦٦٪ فى العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ مقابل ٩ر٦٤٪ فى عام ١٩٧١/٧٠ أى بزيادة قدرها ٦ر١٪ خلال السنوات الثمان الأخيرة مما يبرز ضآلة معدلات التقدم فى مجال الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال الذين يجب استيعابهم ، وضخامة الفجوة بين الأعداد المستوعبة والأعداد الواجب استيعابها فى جميع صفوف المرحلة الابتدائية .

ويكمن المعيار الحقيقى للحكم على نجاح اى نظام تعليمى فى تعميم احدى مراحله فى مدى قدرة هذا النظام على استيعاب جميع الأطفال الذين يقعون فى سن التعليم بهذه المرحلة ، وفى مقدرة هذا النظام على الاحتفاظ بهؤلاء الأطفال المستوعبين طوال سنوات عمل دراسية محددة لا تجاوز فيها الا بقدر وفى أضيق نطاق ، يتم بعده التخرج بكفاية ونجاح . ومن ثم فان ظاهرة الفقد كما تمثلها الأعداد الضخمة المتسربة او المنقطعة عن الدراسة قبل انهاء المرحلة هى من بين العوامل الأساسية فى تعميق الفجوة بين الجهود المبذولة وتحقيق الاستيعاب الكامل . وتؤكد نتائج الدراسات الاحصائية التتبعية لأفواج التلاميذ خلال سنوات الدراسة بالمرحلة الابتدائية خطورة المشكلة ومدى تعويقها للجهود المبذولة فى مجال الاستيعاب .

ويستغرق الجدول السابق نتائج احدى الدراسات التى قامت بها لجنة التقصى فى الاستيعاب والتسرب المنبثقة عن شعبة التعليم العام والتدريب بالمجلس القومى للتعليم تمت على ستة أفواج من تلاميذ التعليم الابتدائى .. يبدأ الفوج الأول بتلاميذ الصف الأول فى العام ١٩٦٧/٦٦ ويستمر فى تتبعه حتى يصل الى الصف السادس ١٩٧٢/٧١ .. وتتلوه الأفواج الأخرى فى السنوات المتوالية حتى الفوج الأخير الذى يبدأ بتلاميذ الصف الأول فى العام ١٩٧٢/٧١ وينتهى بتلاميذ الصف السادس في العام ١٩٧٧/٧٦ .

**وتوضح نتائج هذه الدراسة :**

ان النسبة العامة للتلاميذ الذين يصلون الى الصف السادس من بين التلاميذ المقيدين بالصف الأول تبلغ ٧ر٥٨٪ فى الفوج الأول وترتفع فى الأفواج المتتالية حيث تبلغ ٠ر٦٣٪ فى الفوج الأخير .

وترتفع هذه النسب فى مجتمع البنين عنها فى مجتمع البنات حيث تبلغ نسب من يصلون الى الصف السادس من المقيدين بالصف الأول ٥ر٦٤٪ وترتفع فى الأفواج المتتالية حتى تبلغ ٤ر٦٥٪ فى الفوج الأخير بينما تبلغ فى البنات ٣ر٥٠٪ من جملة المقبولات بالصف الأول بالنسبة للفوج الأول ، وترتفع هذه النسبة فى الأفواج المتتالية حتى تصل الى ٢ر٥٩٪ فى الفوج الأخير .

ويعنى هذا أنه على الرغم من كل الجهود المبذولة للتعميم فان أعداد التلاميذ المتسربين فى المرحلة الابتدائية تمثل فقدا يقارب نصف أعداد التلاميذ الذين يتم التحاقهم بالمدارس ، وما يمثله هذا من فتح باب لالتحاقهم بجيش الأميين ، وما يعنيه هذا أيضا من ارتفاع فى معدلات الانفاق على تلميذ تلك المرحلة بما يوازى الضعف تقريبا ، والذى يمكن أن يخصص لتعليم أعداد أخرى تضاعف من العدد الكلى للمتعلمين .

وتزداد هذه الصورة حدة اذا نسبنا هذه الأعداد الى من تم تخريجهم بالفعل من المدرسة الابتدائية وليس الى الصف السادس الابتدائى فقط ، حيث يبين الجدول السابق أن نسبة من يحصلون على الشهادة الابتدائية من التلاميذ المقيدين بالصف الأول تبلغ ٤ر٣٦٪ فقط بالنسبة للفوج الأول وتتدرج هذه النسب فى الارتفاع فى الأفواج التالية حتى تصل الى ٧ر٤٤٪ من المقيدين بالصف الأول فى الفوج الأخير . أى أن الذين يحصلون على الشهادة الابتدائية تبلغ نسبتهم أقل من ٤٥٪ من جملة الملتحقين بالصف الأول الابتدائى بعد قضاء ست سنوات بالمدرسة الابتدائية . وان هذه النسب تهبط فى مجتمع البنات عنها فى مجتمع البنين ، فهى اذ تبلغ ٦ر٤٠٪ فى حدها الأدنى بالنسبة للمقبولين بالصف الأول ، ٤ر٤٦٪ فى حدها الأعلى ، نجدها تبلغ فى مجتمع البنات ٧ر٣٠ ، ٠ر٤٢٪ فى حدها الأعلى

## الحاصلون على الشهادة الابتدائية

## ونسبتهم من جملة المقيدين بالصـــف الأول ابتدائى

| رقم الفوج ومدته | المقيدون بالصف الأول الابتدائى | نسبة من وصلوا إلى الصف السادس من جملة المقيدين بالصف الأول | | | نسبة من حصلوا على الابتدائية من جملة المقيدين بالصف الأول | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بنين | بنات | جملة | بنين | بنات | جملة |
| الفوج الأول من ٦٧/٦٦ إلى ٧٢/٧١ | ٦٢٥٦٥٥ | ٦٤,٥٪ | ٥٠,٣٪ | ٥٨,٧٪ | ٤٠,٠٦٪ | ٣٠,٧٪ | ٣٦,٤٪ |
| الفوج الثانى من ٦٨/٦٧ إلى ٧٣/٧٢ | ٦٣٩٢٣٦ | ٦٥,٢٪ | ٥٢,٢٪ | ٦٠,٢٪ | ٤١,٣٪ | ٣٢,٣٪ | ٣٧,٩٪ |
| الفوج الثالث من ٦٩/٦٨ إلى ٧٤/٧٣ | ٦٧٩٤٢٥ | ٦٤,٨٪ | ٥٤,٦٪ | ٦٠,٧٪ | ٤٢,١٪ | ٣٣,٨٪ | ٣٨,٨٪ |
| الفوج الرابع من ٧٠/٦٩ إلى ٧٥/٧٤ | ٧١٩٦٩٥ | ٦٥,٦٪ | ٥٦,٢٪ | ٦١,٩٪ | ٤٧,٩٪ | ٤١,٠٪ | ٤٥,٢٪ |
| الفوج الخامس من ٧١/٧٠ إلى ٧٦/٧٥ | ٧٤٢٨٨ | ٦٥,٤٪ | ٥٧,٤٪ | ٦٢,٦٪ | ٤٤,٢٪ | ٣٩,١٪ | ٤١,٩٪ |
| الفوج السادس من ٧٢/٧١ إلى ٧٧/٧٦ | ٧٢٢١٩٣ | ٦٥,٤٪ | ٥٩,٢٪ | ٦٣,٠٪ | ٤٦,٤٪ | ٤٢,٠٪ | ٤٤,٧٪ |

من جملة المقبولات ، مما يزيد من حدة التباين بين استيعاب البنات واستيعاب البنين .

**ان الصورة على هذا النحو تؤكد ضياعا محققا لاكثر من نصف الجهود المبذولة هذا اذا تجاوزنا عن الآثار التربوية والنفسية التى يمكن أن تنجم عن مثل هذا الوضع .**

فى ضوء ماسبق يمكن القول بأنه على الرغم من كل الجهود المبذولة لتوسيع الخطى فى أعدد التلاميذ الملتحقين بالمرحلة الابتدائية الا انها ما زالت بعيدة كما نرى عن حد بلوغ الاستيعاب الكامل ، فضلا عن عدم مجاراة الزيادة فى نسب الاستيعاب لتلك الزيادة فى عدد الأطفال الذين يتزايدون فى العام الواحد قرابة ٢ر١ مليون طفل فى العام الواحد طبقا لآخر احصاء معلن للجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء فى ينساير ١٩٧٩ ، والذى يقدر الزيادة المتوقعة لهم بحوالى المليونين من الأطفال فى السنة الواحدة خلال السنوات الخمس أو السبع القادمة .

ان عدم استطاعة معدلات الاستيعاب الحالية من مجاراة الزيادة فى السكان انما يفرض نوعية معينة من الحلول لا ينبغى اغفالها ، ذلك أن التزايد السكانى السرية والخصوبة المرتفعة أنما يمثلان أبرز المعوقات فى طريق المرحلة الأولى وذلك للتزايد السريع فى أعداد الأطفال الذين يقعون فى سن الالزام فضلا عما يترتب على ذلك من ارتفاع نسبة الاعالة وانخفاض المستوى الاقتصادى مما قد يحول دون التحاق الكثيرين بالمدرسة الابتدائية . وربما كان تبنى سياسة سكانية تساعد فى تنظيم النسل والنجاح فى ذلك هو اولى الخطوات ذات المدى البعيد فى حل مشكلة التعميم والاستيعاب ، وهذه الخطوة انما تقع خارج اطار التعليم كما تقع داخله ايضا . فهناك عبء يقع على اجهزة التعليم يتمثل فى توفير الأماكن واعداد المعلمين وتوفير الظروف المادية والمعنوية الملائمة ، ولكن المسئولية الأكبر تقع على كاهل النظام ككل ، وعلى النسق الثقافى المتبع، كما يقع على مدى اسهام المدرسة نفسها فى تبنى وانجاح السياسة السكانية المناسبة مترجمة فى برامجها ومناهجها ومستويات الأداء بها . ويتجه المسئولون كذلك الى مايسمى بالتربية السكانية كما يتجهون الى

النتائج الطبيعية لخفض معدلات التزايد السكانى عن طريق التعليم والعمالة، فقد ثبت فى البحوث التى أجريت فى مصر وفى كثير من الدول النامية أن للتعليم والعمالة فعاليتهما فى هذا المجال .

كما أن هناك من الخصائص الاجتماعية ما يعوق دون انجاح سياسة الاستيعاب الكامل وتعويق الجهود المبذولة لتحقيقه ، نرى هذا العامل كامنا وراء هبوط معدلات الاستيعاب بالنسبة للبنات ، وفى مناطق الريف ذات الوعى الاجتماعى المنخفض ، كما تتمثله فى قلة الطلب على بعض الاماكن ، وفى الاقبال الشديد على بعضها الآخر ، والدعوة للقضاء على مثل تلك المعوقات الاجتماعية هى دعوة للتنمية الثقافية وأن اشتركت فيها المدرسة كقاعدة التعليم الشعبى ، الا انها دعوة تتجاوز المدرسة الى غيرها من منظمات المجتمع الأخرى ومؤسساته ، دعوة تتطلب جهودا على المستويين السياسى والقومى والاعلامى .

يضاف الى هذا أن أكثر العقبات فى سبيل تعميم هذا النوع من التعليم هو أن التفكير فيه يدور حول الامكانيات مادية كانت أو فنية ، وفى صورها التقليدية النمطية السائدة ، فلا يرى فى المدرسة الا المؤسسة المألوفة بأبنيتها ومعلميها وبرنامج عملها اليومى ، واعتمادها الكامل فى التأسيس على امكانات الدولة . بينما يتطلب تعميم التعليم الابتدائى نظرة اكثر مرونة واستجابة لظروف الأوضاع البيئية المتنوعة ، ومن بين ما يمكن أن تستند اليه مثل تلك النظرة :

- تنويع أشكال المدرسة الابتدائية مع معادلة المستويات ، وذلك وفقا للظروف المحلية لتكوين مدرسة مكتملة أو مدرسة ذات فصل واحد .

- استحداث بعض التعديلات فى بنية المدارس الحالية ، كأن تكون مدارس ذات قبول دورى ( يتم الالتحاق بها عاما بعد عام ) فى المناطق التى تتميز بكثافة سكانية منخفضة، أو مدارس مجمعة فى المناطق المعزولة، أو مدارس متنقلة فى المناطق الصحراوية أو المتناثرة .

- الربط بين أشكال التعليم النظامى والتعليم اللانظامى بالاستفادة من حلقات محو الأمية وتعليم الكبار وايجاد قنوات الاتصال بينهما .

ـ الربط بين التعليم الأساسى والتنمية البيئية والاهتمام بمدارس اليافعين ممن فاتتهم فرص الالتحاق بالمدرسة الابتدائية .

**نعود لنؤكد ان المدرسة المألوفةببنيتها ومعلميها وبرنامج عملها اليومى ليست هى النمط المحدد والوحيد لتحقيق الاستيعاب الكامل ، بل ينبغى الاتجاه نحو التنويع فى البنى والأشكال المدرسية واعتماد النظام التعليمى المتنوع بما يكفل مقابلة الظروف المحلية والبيئية المختلفة ويحقق التكامل بينهـا .**

**ان تكثيف الجهد الشعبى فى مجال المساهمة فى اتاحة هذه الفرص التعليمية فى الاستيعاب من بين الركائز التى يمكن الاستناد اليها فى تحريك تلك الجهود .**

**(ب) فى مجال مد فترة الالزام :**

لا نود ان نتوقف طويلا أمام مدة الدراسة الالزامية ، والتى مازالت تقف عند حد السنوات الست التى لم تعد قادرة على الوفاء بمقتضيات العصر ومتطلباته من التنمية ، وبخاصة اذا سلمنا بأن هذا النوع من التعليم هو الذى يقرر نوع الجماهير لأجيال قادمة ويحدد بالتالى شكل التقدم ونوعه .

والدعوة الى مد فترة الالزام ضرورة لا مناص منها يتردد صداها فى مختلف الأوساط التربوية . فاذا قام تساؤل حول الحد الأدنى لفترة التعليم الالزامى كانت الاجابة بالقطع لغير صالح الاقتصار على السنوات الست ، أما اذا كان السؤال : نبدأ أولا نبدأ بمد الالزام الى ما بعد السنوات الست ؟ فاننا لا نتردد فى القول بضرورة استكمال الاستيعاب للسنوات الست أولا الى أن نبلغ حد الاستيعاب الكامل ، وبخاصة اذا كانت الامكانات التعليمية المتاحة فى الوقت الحاضر عاجزة عن تحقيق مثل هذا الاستيعاب . وقد يكون من المفيد أن نقرر فى هذا الصدد أن الدول المتقدمة لم تمتد بفترات الزامها الا بعد أن توثقت خطى استيعابها للفترات السابقة .

وأذا كان لنا أن نسلم بأن عملية التنمية لا تقوم الا على كاهل أوسع قاعدة من المواطنين ، وعلى مدى وعيهم ومعرفتهم ورغبتهم فى التقدم ، وان التعليم الشعبى هو الذى يقرر فى الأصل نوعية الجماهير ويسهم فى تكوين ملامحها وخصائصها العامة ، كان السعى وراء مد فترةالالزام لتستغرق قاعدة أوسع من التعليم الشعبى سوف يفرز بالضرورة نوع المواطنين الذين سوف يحددون بالفعل والقوة شكل الأمة ونوع ومدى الاستجابة لمتطلباتها من التنمية .

والتوسع فى التعليم الاعدادى هو خطوة على الطريق نحو رفع مدة الالزام . والسياسة التى تتبناها الدولة فى هذا الصدد هى التوسع فى التعليم الاعدادى بحيثيقبل جميع الناجحين فى الشهادة الابتدائيةبالمدارس الاعدادية المجانية والخاصة بمصروفات أملا فى استغراق المرحلة بأكملها، وان كان من بين المعوقات فىهذا الصدد عدم وجود فترةزمنية محددة لهذا الاستيعاب تأخذ فى اعتبارها ما ينتظر من ارتفاع تدريجى فى نسبة الناجحين فى الشهادة الابتدائية نتيجة لتنفيذ ما نص عليه قانون التعليم العام من الزام جميع المقيدين بالصف السادس الابتدائى بالتقدم لامتحان الشهادة الابتدائية . فضلا عن اعداد المتقدمين من غير تلاميذ المدارس والتى تبلغ نسبتهم حوالى ١٠٪ من جملة المتقدمين .

وتحدد اعداد المقبولين بالمرحلة الاعدادية على أساس اعداد المتخرجين من المرحلة الأولى ، وعلى هذا الأساس فانه بتحديد موقف التخرج من المدرسة الابتدائية تتحدد اتجاهات التوسع فى التعليمالاعدادى والبرامج التى ينبغى اتباعها لاستيعاب هذه الأعداد .

وقد اخذت أعداد التلاميذ الحاصلين على الشهادة الابتدائية فى الارتفاع الكبير فى السنوات العشر الأخيرة حيث تقفز الأعداد من٢٤٧٤٧٦ تلميذا وتلميذة فى العام الدراسى ١٩٦٩/٦٨ الى ٤٧٦٧٠٨ تلميذ وتلميذة فى العام ١٩٧٧/٧٦ وهذه الزيادة سوف يتبعها زيادة فى أعدادالمقبولين منهم بتلك المرحلة كما يوضح ذلك الجدول التالى :

## المقبولون بالمرحلة الاعدادية ونسبتهم من جملة الحاصلين على الشهادة الابتدائية فى السنوات الأخيرة

| العام الدراسى | جملة الحاصلين على الشهادة الابتدائية | جملة المقبولين بالإعدادى | النسبة ٪ | جملة المقبولين من البنين | النسبة ٪ | جملة المقبولات | النسبة ٪ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦٩/٦٨ | ٢٤٧٤٧٦ | | | | | | |
| ٧٠/٦٩ | ٢٦٥٣٤٦ | ٢٤١٦٥٤ | ٩٧٫٦ | ١٦٤٣١٧ | ٩٨٫٩ | ٧٧٣٣٧ | ٩٥٫٠ |
| ٧١/٧٠ | ٣٠٨٦٥٢ | ٢٧٦٤٧٧ | ٩٦٫١ | ١٨٥٥٢٢ | ٩٦٫٥ | ٩٠٩٥٥ | ٩٥٫٣ |
| ٧٢/٧١ | ٣٢٨٦١١ | ٢٩٤٤٦١ | ٩٥٫٤ | ١٩٤٦٨١ | ٩٥٫٢ | ٩٩٧٧٠ | ٩٥٫٥ |
| ٧٣/٧٢ | ٣٦٨١٥٠ | ٣١٢٩٤٨ | ٩٥٫٢ | ٢٠٦١٨٠ | ٩٥٫٤ | ١٠٦٧٦٨ | ٩٤٫٨ |
| ٧٤/٧٣ | ٣٩٩٥٦٥ | ٣٤٥٦٣٤ | ٩٣٫٩ | ٢٢٤٤٠٢ | ٩٣٫٨ | ١٢١٢٣٢ | ٩٤٫٠ |
| ٧٥/٧٤ | ٤٩٠٥٧٥ | ٣٧٨٧٧٥ | ٩٥٫١ | ٢٤٢٧٩١ | ٩٤٫٤ | ١٣٥٩٨٤ | ٩٦٫٣ |
| ٧٦/٧٥ | ٤٧٨٩٤٢ | ٤٦٣٤١٤ | ٩٣٫٥ | ٢٩٦٢٦٩ | ٩٣٫٩ | ١٦٧١٤٥ | ٩٢٫٩ |
| ٧٧/٧٦ | ٤٧٦٨٠٧ | ٤٤٤٦٨٣ | ٩٢٫٨ | ٢٨٢٠٦٤ | ٩٣٫٠ | ١٦٢٦١٩ | ٩٢٫٥ |
| ٧٨/٧٧ | | ٤٥٦٢٨١ | ٩٥٫٧ | ٢٨٦٠١٢ | ٩٥٫١ | ١٧٠٢٧٧ | ٩٢٫٥ |

ومن البيانات السابقة نلاحظ تزايدا فى أعداد المقبولين بالمرحلة الاعدادية حتى تبلغ نسبتهم نحو ٩٥٪ من جملة الحاصلين على الشهادة الابتدائية باستثناء عام ١٩٧٧/٧٦ حيث نجد أن عدد المقبولين بالتعليم الاعدادى قد نقص عن عدد المقبولين فى العام السابق له بنحو ٢٠ الف تلميذا وتلميذة نظرا لنقص الحاصلين على الشهادة الابتدائية فى ١٩٧٦/٧٥ . ويعاود التعليم الاعدادى تأكيد ظاهرة التباين بين كل من البنين والبنات وبين الريف والحضر ، وبين محافظات القطر المختلفة .

ويوضح الجدول السابق موقف القبول فى مجتمعى البنين والبنات كل على حدة ، ومن البيانات الواردة يتبين ان نسبة المقبولين بالمرحلة الاعدادية من البنين الى جملة الحاصلين على الشهادة الابتدائية تبدأ مرتفعة عن نظيرتها فى مجتمع البنات فى العام الدراسى ١٩٦٨/٦٧،

لتعاود من بعدها الانخفاض ، بينما تتجه النسبة فى مجتمع البنات خلال السنوات العشر الأخيرة نحو الارتفاع حيث تصل الى ٥ر٩٦٪ من جملة البنات الحاصلات على الشهادة الابتدائية فى عام ١٩٧٨/٧٧ مقابل ١ر٩٥٪ بالنسبة لقطاع البنين ، مما يبرز أهمية العناية باتاحة فرص القبول أمام البنات تحقيقا للتوازن مع البنين .

الا أن هذه الصورة تختلف فيما اذا تمت نسبة أعداد المقبولين بالتعليم الاعدادى الى جملة تلاميذ الصف السادس الابتدائى هذا اذا ماكانت الوجهة الحقيقية للجهود المبذولة هى توفير الأسس اللازمة لمثل هذه الأعداد المنتظر تخريجها بعد تقليل نسبة الفاقد الى أدنى حد ممكن — فمثل هذه النسبة تبلغ فى حدها الأقصى ٨ر٧١٪ من جملة تلاميذ الصف السادس الابتدائى فى العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ كما تبلغ فى حدها الأدنى ٩ر٤١٪ . وذلك خلال السنوات العشر الأخيرة ، مما يتطلب وضع خطة زمنية محددة الأغراض والأهداف الكمية اللازمة لتنفيذها بما يحقق سياسة للقبول فى المرحلة الاعدادية فى ضوء التوسع فى التعليم الابتدائى : وتوفير الفرص لجميع المتخرجين للالتحاق بالمرحلة الاعداديةفى سنة الهدف المحددة . وقد يتطلب الأمر البحث عن صيغ وأساليب جديدة تكفل تحقيق الالزام ومد فترته ، صيغ تقوم على أساس من الدراسة ذات النتائج المحسوبة ، ويوضح الجدول الآتى هذه البيانات :

**المقبولون بالمرحلة الاعدادية ونسبتهم من تلاميذ الصف السادس الابتدائى**

| العام الدراسى | جملة تلاميذ الصف السادس الابتدائى | | | جملة المقبولين بالإعدادى | نسبة المقبولين بالإعدادية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بنات | بنين | جملة | | بنات | بنين | جملة |
| | | | | | ٪ | ٪ | ٪ |
| ٦٧—٦٨ | ١٩٥٣٥٢ | ٣٥٧٤٤٥ | ٥٥٢٧٩٧ | | | | |
| ٦٨—٦٩ | ٢٠٢٦٣١ | ٣٧٣٩٢٦ | ٥٧٦٥٥٧ | ٢٣٦٧٤٥ | ٣٨و٩ | ٤٥و١ | ٤٢و٨ |
| ٦٩—٧٠ | ٢٠٤٦٨٨ | ٣٧٥٧٥٣ | ٥٨٠٤٤١ | ٢٤١٦٥٤ | ٢٧و٩ | ٤٤و١ | ٤١و٩ |
| ٧٠—٧١ | ١٨٦٢٩٧ | ٣٤٧٨٨٨ | ٥٣٤١٥٨ | ٢٧٦٤٧٧ | ٤٤و٤ | ٤٩و٤ | ٤٧و٦ |
| ٧١—٧٢ | ١٩٢٤٤٥ | ٣٥٣٥٩٩ | ٥٤٦٠٤٤ | ٢٩٤٤٦١ | ٥٣و٦ | ٥٦و٠ | ٥٥و١ |
| ٧٢—٧٣ | ٢٠٦٣٩٥ | ٣٧١٠١١ | ٥٧٧٤٠٦ | ٣١٣٩٤٨ | ٥٥و٤ | ٥٨و٣ | ٥٧و٣ |
| ٧٣—٧٤ | ٢١٥٩٦٩ | ٣٧٣٠٤٢ | ٥٨٩٠١١ | ٣٤٥٦٣٤ | ٥٨و٨ | ٦٠و٥ | ٥٩و٩ |
| ٧٤—٧٥ | ٢٣٢٩٧٩ | ٤٠٨٦٠٦ | ٦٤١٥٨٥ | ٣٧٨٧٧٥ | ٦٣و١ | ٦٥و٣ | ٦٤و٥ |
| ٧٥—٨٦ | ٢٤٠٥٢٦ | ٤١٥٩٢١ | ٦٥٦٤٤٧ | ٤٦٣٤١٤ | ٧١و٧ | ٧٢و٥ | ٧٢و٢ |
| ٧٦—٧٧ | ٢٣٤١٢٩ | ٤٠١٤٠٠ | ٦٣٥٥٢٩ | ٤٤٤٦٨٣ | ٦٧و٦ | ٦٧و٨ | ٦٧و٧ |
| ٧٧—٧٨ | | | | ٤٥٦٣٨٩ | ٨٢و٧ | ٨١و٢ | ٧١و٨ |

ان العمل على خفض نسب التسرب فى هـذه المرحلة هو من بين الاجراءات التربوية التى سوف تسكفل سرعة تحقيق مثل ذلك الهـدف المنشود .

ان على مثل هـذه الخطة أن تستهدف اقامة شبكة من المـدارس الملائمة وتوفير الأبنية الجديدة سواء كان ذلك عن طريق الانفاق الحكومى أم بالعمل الشعبى نلبية لتدفق الطلاب حسب توزيعهم الجغرافى ، وبما يضمن تكافؤ الفرص فى مثل هذا التوزيع .

ان وضع نماذج صالحة لتنظيم المدارس الاعدادية من حيث سعتها وحاجاتها من الموارد البشرية والمادية ومناسبتها للتجمعات السكانية ، هو من بين الأمور التى تساعد فى مد فترة الالزام .

ولعل من ابرز ما يكفل ترشـيد العمل فى مثل هـذا الاتجاه الا يتم التوسع فى بناء الفصول عشوائيا ودون خطة واضحة تكفل مد هذا النوع

من التعليم الى كل أفراد المجتمع فى فترة زمنية محـــددة وبرنامج علمى يراعى اعتبار الواقع وامكاناته المادية والبشرية والظروف الاقتصادية التى تمر بها البلاد .

**(جـ) فى مجال نشر التعليم الثانوى وتنويعه :**

أذا تتبعنا الأرقام الرسمية المعلنة عن اعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوى بجميع أنواعه فى العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ نجـدها تصـــل الى ٨٩٠٣٢١ طالبة وطالبة يمثلون ٣٣٪ من شريحة العمر بين ١٦ ـــ ١٧سنة، يضم التعليم الثانوى العام بمفرده ٤١٦٢٠٨ طالبا وطالبة ، بينما يحظى التعليم الثانوى الفنى بمختلف تخصصاته بحوالى ٤٣٧٤٩٥ طالبا ، بينما يبلغ مجموع الملتحقين بدور المعلمين ٣٦٦١٨ طالبا وطالبة يتم التحـــاقهم جميعا من بين الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية وفقا لشروط محددة . أما عن تطور موقف القبول بالمرحلة الثـــانوية وما فى مستواها خلال السنوات العشر الأخيرة والنسب المئوية للمقبولين بكل نوعيـــة من الحاصلين على الشهادة الاعدادية فيبينها الجدول التالى :

**نسبة المقبولين فى المرحلة الثـــانوية من الحاصلين على الاعدادية فى العشر سنوات الأخيرة**

| العام الدراسى | الحاصلون على شهادة اتمام الدراسة الإعدادية | | | نسبة المقبولين بالثانوى بمختلف أنواعه | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بنون | بنات | جملة | المقبولون بالثانوى العام ٪ | المقبولون بالثانوى الفنى بأنواعه ٪ | المقبولون بدور المعلمين ٪ | المقبولون بالمرحلة الثانوية ٪ |
| ٦٨/٦٧ | ١٣٣٧٩٩ | ٥٦٦٧١ | ١٩٠٤٧٠ | | | | |
| ٦٩/٦٨ | ١٤٧٤٢٩ | ٦٧٠٢٥ | ٢١٤٤٥٤ | ٣٨ر٩ | ٣٩ر١ | ١ر٢ | ٧٩ر٣ |
| ٧٠/٦٩ | ١٤٠٣٩٨ | ٦٢٧٨٧ | ٢٠٣١٨٥ | ٤١ر١ | ٤٠ر٦ | ٢ر٠ | ٨٣ر٧ |
| ٧١/٧٠ | ١٣٦٨١٤ | ٦٦٣٢٨ | ٢٠٣١٤٢ | ٤٢ر٦ | ٤٢ر٤ | ٤ر٦ | ٨٩ر٦ |
| ٧٢/٧١ | ١٣٧٥٦٩ | ٦٥٩٢٤ | ٢٠٣٤٩٣ | ٤٤ر٤ | ٤٢ر٤ | ٣ر٧ | ٩٠ر٥ |
| ٧٣/٧٢ | ١٦٣٧٣٨ | ٨٣٥٧٤ | ٢٤٧٣١٢ | ٤٤ر٧ | ٤١ر٨ | ٢ر٠ | ٨٨ر٥ |
| ٧٤/٧٣ | ١٨١٩١٤ | ٩٢٠٩٩ | ٢٧٤١١٣ | ٣٩ر٥ | ٤٣ر٢ | ٢ر٤ | ٨٥ر١ |
| ٧٥/٧٤ | ٢٠٢٦٩٩ | ١٠٥٣١٤ | ٣٠٨٠١٣ | ٣٩ر٧ | ٤٢ر٠ | ٢ر٣ | ٨٤ر٠ |
| ٧٦/٧٥ | ٢١٥٨٦٦ | ١١٧٣٧٣ | ٣٣٣٢٣٩ | ٣٧ر٤ | ٤٢ر١ | ٢ر٦ | ٨٥ر١ |
| ٧٧/٧٦ | ٢٢٠٩٠٣ | ١٢١٩٧٣ | ٣٤٢٨٧٦ | ٣٥ر٨ | ٤٠ر٥ | ٢ر٣ | ٧٨ر٦ |
| ٧٨/٧٧ | | | | ٣٧ر٣ | ٤٣ر٢ | ٢ر٥ | ٨٣ر٠ |

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

١ ــ ترتبط اعداد المقبولين بالمرحلة الثانوية بأعداد الخريجين من المرحلة الاعدادية ، وبالتالى نلاحظ ارتفاعا مستمرا فى اعــداد المقبولين بالمرحلة الثانوية خلال السنوات العشر المتتالية ، وبموازنة اعدادالحاصلين على الشهادة الاعدادية فى السنوات العشر الأخيرة نلاحظ أن عددهم فى عام ٧٧/٧٦ يزيد عن العدد فى عام ٦٨/٦٧ بمقدار ١٥٢٤٠٦ تلميذاوتلميذة بنسبة زيادة قدرها ٨٠,٠٪ عن سنة الأساس .

٢ ــ ان أعلى نسبة للمقبولين بالمرحلة الثانوية من بين الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية بلغت ٩٠,٥٪ فى العام ٧٢/٧١ ، وظلت تتدرج فى الانخفاض سنة بعد الأخرى حتى بلغت ٧٨,٦٪ فى العام ٧٧/٧٦ ارتفعت بعدها الى ٨٣٪ فى عام ٧٨/٧٧ .

٣ ــ ان نسبة الزيادة فى أعداد الحاصلين على الشهادة الاعدادية فى مجتمع البنين خلال السنوات العشر الأخيرة تقل عنها فى مجتمع البنات مما يدل على زيادة الوعى بتعليم البنات ، ففى مجتمع البنين تبلغ الزيادة فى عام ١٩٧٧/٧٦ عن العام ١٩٦٨/٦٧ بمقدار ٨٧١٠٤ تلميذا بنسبة زيادة قدرها ٦٥,١٪ وبمقدار ٦٥٣٠٢ تلميذة بنسبة زيادة قدرها ١١٥,٢٪ .

٤ ــ ان نسبة المقبولين بالثانوى العــام كانت أعلى من نظيرتها فى الثــانوى الفنى بأنواعه حتى عام ١٩٧٣/٧٢ ، ثم اخــذت بعــدها فى التناقص حتى بلغت حدها الأدنى وهو ٣٥,٨٪ فى العام ١٩٧٧/٧٦ .

٥ ــ ان نسبة المقبولين بالتعليم الثانوى الفنى آخــذة فى التزايد خلال السنوات العشر الأخيرة ، وتبلغ نسبة القبول حــدها الأدنى وهو ٣٩,١٪ فى العــام ١٩٦٩/٦٨ بينما بلغت حدها الأقصى وهو ٤٣,٢٪ فى عامى ١٩٧٤/٧٣ ، ١٩٧٨/٧٧ .

٦ ــ ان نسبة المقبولين بدور المعلمين والمعلمات تتباين من سنة الى اخرى فبينما تصل هذه النسبة الى ١,٢٪ من الحاصلين على الاعدادية فى العام ١٩٦٩/٦٨ نجدها ترتفع الى ٤,٦٪ فى العام ١٩٧١/٧٠ ، الا

أنها فى السنوات الخمس الأخيرة تتراوح ما بين ٢٪ و ٦ر٢٪ ، طبقا للاعداد المطلوب اعدادها من معلمى المرحلة الأولى .

وأما فيما يتصل بالتعليم الثانوى العام ، فيمكن الخروج بالملاحظات التاليـة :

ـ تبلغ نسبة الملتحقين بالثانوى العام ٣ر٣٧٪ فى العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ من جملة الحاصلين على الاعدادية ، وتمثل هذه النسبة حدودا دنيا فى السنوات العشر الأخيرة ، حيث تبدأ نسبة المقبولين بالثانوى العام ٩ر٣٨٪ فى العام ١٩٦٩/٦٨ ترتفع الى أن تبلغ اقصى حد لهـا فى عام ١٩٧٣/٧٢ وهو ٧ر٤٤٪ لتأخذ بعدها فى التناقص فى الأعوام التالية .

ـ ترتفع نسبة المقبولات بالتعليم الثانوى العام من الحاصلات على الشهادة الاعدادية عن نسبة البنين ،وذلك فى جميع سنوات الدراسة .

ـ تبلغ نسبة المقبولين بالقطاع الأهلى من التعليم الثانوى العامنحو ٢٠٪ من جملة المقبولين ، وتقترب فى بعض السنوات من ٢٢٪ هذا ، وترتفع نسبة البنات المقبولات فى القطـاع الأهلى عن البنين حيث تبلغ ٣٤٪ بين البنات فى مقابل ٢٠٪ للبنين .

هذا ومن الملاحظ أن نسبة المقبولين بالثانوى العام كانت تتفوق على نظيرتها فى الثانوى الفنى بأنواعه حتى عام ١٩٧٣/٧٢ ، بدأت بعـدها فى الهبوط بينما واصلت نسبة القبول بالتعليم الفنى الصعود حتى بلغت ٢ر٤٣٪ فى عام ١٩٧٨/٧٧ ، مقابل ٣ر٣٧٪ فى التعليم الثانوى العـام من جملة الحاصلين على الشهادة الاعدادية مما تتضـح دلالتـه بالنسبة للاهتمام بهذا النوع من التعليم .

فاذا ما تتبعنا موقف القبول بالنسبة لأنواع التعليم الثـانوى الفنى بأنواعه المختلفة فيضوء البيـانات التى يبرزها الجدول التالى نلاحظمايلى:

## المقبولون بالتعليم الثانوى المهنى بانواعه ونسبتهم من الحاصلين على الاعدادية فى العشر السنوات الأخيرة

| العام الدراسى | نسبة المقبولين بالثانوى الصناعى | | | نسبة المقبولين بالفنى الصناعى | | | نسبة المقبولين بالثانوى الزراعى | | | نسبة المقبولين بالثانوى التجارى | | | نسبة المقبولين بالفنى بأنواعه | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بنين ٪ | بنات ٪ | جملة ٪ | بنين ٪ | بنات ٪ | جملة ٪ | بنين ٪ | بنات ٪ | جملة ٪ | بنين ٪ | بنات ٪ | جملة ٪ | بنين ٪ | بنات ٪ | جملة ٪ |
| ٦٨/٦٩ | ١٤ر٦ | ٣ر٣ | ١١ر٣ | — | — | — | ٨ر٦ | — | ٦ر٠ | ١٦ر٣ | ٣٤ ٠ | ٢١ ٨ | ٣٩ر٥ | ٣٨ر٢ | ٣٩ر١ |
| ٦٩/٧٠ | ١٥ر٩ | ٣ر٠ | ١٢ر٠ | — | — | — | ٥ر١ | — | ٣ر٥ | ١٩ر٨ | ٣٧ ٢ | ٢٥ر٢ | ٤٠ر٨ | ٤٠ر٢ | ٤٠ر٦ |
| ٧٠/٧١ | ١٦ر٨ | ٣ر٩ | ١٢ر٧ | ٠ر٢ | — | ٠ر١ | ٧ر٦ | — | ٥ر٢ | ٣٧ر٧ | ٣٧ر٧ | ٢٤ر٤ | ٤١ر٩ | ٤١ر٣ | ٤٢ر٤ |
| ٧١/٧٢ | ١٦ر٦ | ٣ر٦ | ١٢ر٤ | ٠ر٢ | — | ٠ر١ | ٧ر٥ | — | ٥ر١ | ١٨ر٠ | ٣٠ر٨ | ٢٤ ٨ | ٤٢ ٤ | ٤٢ر٤ | ٤٢ر٤ |
| ٧٢/٧٣ | ١٧ر٠ | ٣ر٧ | ١٢ر٦ | ٠ر٤ | — | ٠ر١ | ٧ر٧ | — | ٥ر٢ | ١٧ر٦ | ٣٧ ٠ | ٢٣ر٨ | ٤٢ر٢ | ٤٠ر٧ | ٤١ر٧ |
| ٧٣/٧٤ | ١٥ر٢ | ٣ر٦ | ١١ر٣ | ٠ر٥ | — | ٠ر٣ | ٦ر٦ | — | ٤ر٣ | ٢٠ر٨ | ٤٠ر٠ | ٢٧ر٣ | ٤٣ر١ | ٤٣ر٦ | ٤٣ر٢ |
| ٧٤/٧٥ | ١٤ر٣ | ٣ر٥ | ١٠ر٦ | ٠ر٥ | — | ٠ر٤ | ٦ر٥ | — | ٤ر٣ | ٢٠ر٣ | ٣٩ ٤ | ٢٦ر٧ | ٤١ر٦ | ٤٢ر٩ | ٤٢ر٠ |
| ٧٥/٧٦ | ١٤ر٤ | ٣ر٣ | ١٠ر٦ | ٠ر٥ | ٠ر١ | ٠ر٤ | ٦ر٠ | ٠ر٦ | ٤ر١ | ٢١ر٢ | ٣٨ ٥ | ٢٧ر١ | ٤٢ر١ | ٤٢ر٥ | ٤٢ر٢ |
| ٧٦/٧٧ | ١٤ر٣ | ٣ر٣ | ١٠ر٣ | ٠ر٤ | ٠ر١ | ٠ر٣ | ٥ر٩ | ٠ر٨ | ٤ر١ | ١٩ر٥ | ٣٠ ١ | ٢٥ر٧ | ٤٠ر١ | ٤١ر١ | ٤١ر٥ |
| ٧٧/٧٨ | ١٦ر٣ | ٣ر٥ | ١١ر٧ | ٠ر٤ | — | ٠ر٢ | ٦ر٤ | ١ر٣ | ٤ر٦ | ١٩ | ٤ ٧ | ٢٦ر٧ | ٤٢ر١ | ٤٥ر٤ | ٤٣ر٢ |

**(ا) التعليم الثانوى الصناعى :**

تتراوح نسبة الملتحقين به ما بين ٣ر١٠٪ كحد أدنى عام ١٩٧٧/٧٦ و ٧ر١٢٪ كحد أقصى فى عام ١٩٧١/٧٠ وترتفع هذه النسبة فى مجتمع البنين عن نظيرتها فى مجتمع البنات حيث تصل ٣ر١٤٪ بالنسبة للبنين فى عام ١٩٧٥/٧٤ مقابل ٩ر٣٪ من جملة الحاصلات على الشهادة الاعدادية عام ١٩٧١/٧٠ .

**(ب) التعليم الثانوى الزراعى :**

وتبلغ نسبة الملتحقين به ١ر٨٪ فى حدها الأعلى من جملة الحاصلين على الشهادة الاعدادية وذلك فى عام ١٩٦٩/٦٨ انخفضت بعدها فى الأعوام التالية حيث بلغت حدها الأدنى فى عام ١٩٧٠/٦٩ وهو ١ر٥٪ من جملة الملتحقين .

وقد كان هذا التعليم قاصرا على البنين فقط فى عام ١٩٧٥/٧٤ ومن ثم فقد بدات أعداد الملتحقات فى التزايد اعتبارا من عام ١٩٧٦/٧٥ حيث قفزت من ٦ر٪ من جملة الحاصلات على الاعدادية عام ١٩٧٦/٧٥ الى ٣ر١٪ فى عام ١٩٧٨/٧٧ .

**(ج) فى التعليم الثانوى التجارى :**

ويحظى هذا النوع من التعليم بأعلى النسب بين جميع أنواع التعليم الفنى الأخرى حيث تزيد عن ٢٠٪ فى جميع الأحوال من جملة الحاصلين على الاعدادية ، بل وترتفع فى بعض السنوات الى أكثر من ٢٧٪ كما هو الحال فى الأعوام ١٩٧٤/٧٣ ، ١٩٧٦/٧٥ .

كما ترتفع نسبة المقبولات من جملة الحاصلات على الشهادة الاعدادية عنه فى البنين حيث تصل الى ٧ر٤٠٪ فى حدها الأقصى عام ١٩٧٨/٧٧ مقابل ١٩٪ بالنسبة للبنين .

هذا ومن الملاحظ بعامة أن التعليم التجارى يستوعب ٥٠٪ من جملة الملتحقين بالثانوى بعامة ، وأكثر من ٨٠٪ من جملة المقبولات بهذا النوع من التعليم .

ومن المعالجة السابقة يتبين لنا ما يلى :

ـ فقدان التوازن فى أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوى العام بالموازنة مع أنواع التعليم الفنى بمختلف أنواعه .

ـ فقدان التوازن بين الملتحقين من الذكور والاناث فى المرحلة الثانوية العامة وفى النوعيات المختلفة بخاصة .

ـ عدم التوازن بين الأقاليم المختلفة حيث تستأثر المدن والعواصم الرئيسية بالنصيب الأكبر من خدمات هذا النوع من التعليم وتحرم بعض المناطق النائية منها نهائيا .

ـ استئثار التعليم التجارى بأعلى نسبة من الملتحقين دون نظر لاعتبارات الوفاء بالاحتياجات المهنية المختلفة .

ـ ضعف الارتباط بين أعداد المقبولين بالتعليم المهنى وبين احتياجات التنمية ، وما يتطلبه ذلك من ارتباط توزيع الملتحقين بالتخصصات وفقا لهيكل العمالة المطلوبة .

ومن ثم فان محور العمل فى مجال تطوير التعليم الثانوى وتنويعه وفاء بمتطلبات التنمية انما يتطلب متابعة للجهد ارتكازا الى :

أولا : تمكين هذا النوع من المدارس من الوفاء بالاحتياجات الواردة فى خطط التنمية القومية بالنسبة للكوادر الفنية المتوسطة التى تحتاجها مختلف القطاعات الاقتصادية للبلاد ويعنى هذا أن يراعى التعليم الثانوى الجوانب التالية :

ـ تحديد سياسة القبول بالمرحلة الثانوية فى ضوء التوسع فى التعليم الاعدادى ، وزيادة نسب القبول فى التعليم المهنى مع ضمان تحديد نسب المستجدين بالتعليم الثانوى العام .

ـ التفكير فى سياسة يترتب عليها اعطاء الأولوية فى التحاق الطلاب

بالتعليم الفنى واعطاء أولويات مغايرة لنسب الالتحاق القائمة والتى يمثل فيها التعليم التجارى المركز الأول وبنسبة تكاد تستغرق نصف الأعداد الملتحقة ببقية أنواع التعليم الفنى بينما لا يحظى كل من التعليم الصناعى والزراعى بالأعداد المناسبة .

ـ التفكير فى وسيلة يترتب عليها اعطاء أولوية خاصة لالتحاق الطالبات بالتخصصات الفنية المناسبة بالتعليم الفنى وتوجيه نسبة كبيرة منهن الى دور المعلمات .

ـ تجويد التعليم بحيث يترتب عليه خفض نسبة الرسوب بحيث لاتتجاوز المعدلات المناسبة والمقبولة وبما يسهم فى رفع الكفاءات الداخلية لهذا النوع من التعليم .

ثانيا : السعى الى نشر التعليم الثانوى عن طريق التوسع فى نظام للتعليم يؤكد على طابع المرونة وتبنى صيغ وأنماط تعليمية تساعد فى تنويعه وفقا لظروف المرحلة القائمة واحتياجاتها المستقبلية وبالشكل الذى يضمن الاقلال من الفواصل القائمة بين التعليم الأكاديمى والمهنى والفنى ويجمع بين العلم والعمل والنظرية والتطبيق .

ثالثا : العناية بالتدريب ورفع كفاءة الأداء للملتحقين من الطلاب بهذا النوع من التعليم ، بما يساعد فى تطوير الكفايات البشرية واعداد الكوادر العلمية والمهنية من المدرسين الفنيين اللازمين للتخصصات القائمة وما يتم استخدامه من تخصصات فنية تفى باحتياجات التنمية ومتطلباتها المختلفة .

رابعا : اعتماد التخطيط العلمى والالتزام به فى مختلف مجالات التنمية التربوية وتحديد المرامى المستهدفة كمية كانت أو كيفية ، وسواء ما كان متصلا بها من توفير الأماكن اللازمة وحسابها وتوزيعها ، أم من اعداد الدارسين وتدريبهم أم تحديد المستويات أم أنواع التخصصات المختلفة ، أم تحديد الاجراءات التنظيمية والتشريعية والادارية اللازمة لتأكيد الاتجاهات السابقة .

خامسا : الارتكاز الى المشاركة الجماهيرية فى جهود التمنيةالتربوية وبخاصة فى محاولات توفير الموارد المالية اللازمة لتطوير النظام التعليمى أو المشاركة فى الأنشطة التربوية أو توفير الأماكن لمستحقيها والقــادرين على شغلها متضامنة فى ذلك مع جهود الدولة التى يتزايد ثقل مهامهــا أمام الأفواج المتضاعفة والمتضاغطة على أماكن التعليم .

وفى ختام هذه المعالجة وكما سبقت الاشارة نؤكد أن الحــديث عن التعليم فى مصر من حيث الكم انما يفقد معناه دون معالجة لكيف التعليم من حيث المحتوى والمستوى ، فحديث الكم لايغنى عن الكيف بل يستدعيه بالضرورة .

# مشكلة الأمية فى مصر
## أسبابها وخطة مقترحة لعلاجها

**للدكتور محمود رشدى خاطر**
وكيل كلية التربيـــة بجامعة عين شمس

**مقـــدمة :**

لم يعط محو الأمية العنـــاية التى يستحقها وذلك على الرغم من انه مقوم من أهم مقومات التنمية الاقتصادية ، والتطور الاجتماعى والثقافى للبلاد ، وانه من أهم الأسس التى تبنى عليها وحدة الأمة ، كما انهالوسيلة التى تمكن الفرد من ملاحقة التغيرات التى تحدث فى المجتمـــع أو تطور عليـــه .

من اجل هذا ينبغى أن نعرض هذه المشكلة ، وأن نبين اسبابها ، توطئة لاقتراح العلاج اللازم لها .

**اولا : الوضع الراهن للامية فى مصر :**

أول ما تعنى به احصاءات الأمية هو تعريف الأمى . اذ يتوقف عليه تحديد عدد الأميين ، وتحديد مفهوم الأمية ، وتحديد المستوى الذى يجبأن يصل اليه الأميون ، كما انه أساس لكل عمليـــات التقويم . والتعـــريف الشائع والمأخوذ به فى الاحصاءات هو أن الأمى هو الشخص الذى تعدى سن العاشرة ولم يكن منتظما فى أية مدرسة ولا يعرف القراءة والكتابة.

وفى ضوء هذا التعريف نجد أن اجمالى عدد السكان حسب تعداد هو ٣٦ر٦٥٦ر٠٠٠ بالتقريب ٪ منهم ١٥ر٦١١ر٠٠٠ أميا بالتقريب ، أى بنسبة ٤٣ ٪ . وكان عدد الذكور منهم ٦ر٢٠٢ر٠٠٠ ، أى بنســـبة ٤٠ ٪ من عدد الأميين ، وعدد الاناث منهم ٩ر٤١٠ر٠٠٠ ، أى بنسبة ٦٠ ٪ .

**وهذا هو حجم مشكلة الأمية فى مصر :**

واستكمالا لهذه المعلومات نورد البيانات الخاصة بالمتعلمين فى التعداد نفسه . والجدول التالى يبين مستويات هؤلاء المتعلمين .

**جدول يبين المستويات المختلفة للمتعلمين فى مصر**
**حسب احصاء ١٩٧٦ ( بالآلاف )**

| يقرأ ويكتب | | | ذوو المؤهلات | | | | | | المجموع الكلى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | أقل من العليا | | | عليـــا | | | |
| ذكور | أناث | الجملة | ذكور | أناث | الجملة | ذكور | أناث | الجملة | |
| ٤٧٧٥ | ٢١٤٨ | ٦٩٢٣ | ٢٩٣٣ | ١٥٤٢ | ٤٤٧٥ | ٤٥٣ | ١٥٤ | ٤٠٧ | ١٢٠٠٥ |

وتشير البيـــانات التى فى هذا الجدول الى أن عـــدد الذين يقرءون ويكتبون فقط حوالى ٧ ملايين ، وأن الذين يصل تعليمهم الى أقل من المرحلة الجامعية حوالى ٤ر٥ ملايين وان الذين وصل تعليمهم الى المرحلة الجامعية فما فوقها ٦٠٧ آلاف .

ويلاحظ أن الاحصاءات السابقة لاتزودنا بمعلومات تفصيلية عمن هم دون المرحلة الاعدادية ، وهم الأغلبية حسب دراســـات ســـابقة . فاذا افترضنا أن نصف الـ ٤ر٥ ملايين على الأقل ممن هم دون المرحلة الاعدادية فانه يتبين لنـــا أن هناك ٢ر٢٥ ملايين يضافون الى ٦ر٩٢٣ ممن يقرءون ويكتبون فقط ومجموع هؤلاء هو ٩ر١٧٣ وهم الـــذين لايحسنون القراءة والـــكتابة على نحو وظيفى يمكنهم من أن يشـــاركوا فى نشاطات الحياة الاجتماعية. أما ٢ر٢٥ ملايين الباقية ممن هم دون المرحلة الجامعية مضافا اليهم ٦٠٧ آلاف ممن حصلوا على تعليم جامعى فأعلى يصبح لدينا ٢ر٨٥٧ ملايين وهم الذين يتقنون القراءة والكتابة على مستوى وظيفى ويتمتعون بثمرات الثقافة والمعرفة .

والخلاصة أن أكثر من نصف السكان فى مصر تنتشر بينهم الأمية ، وان الجزء الباقى والا القليل من السكان يعدون من انصاف المتعلمين الذين يقعون خارج نطاق جمهور القراء .

**ثانيا : الأسباب التى أدت الى هذا الوضع :**

كيف وصلت مشكلة الأمية الى ماهى عليه الآن ؟ هناك عدة عوامل متشابكة متداخلة أدت الى تفاقم الوضع ، وفيما يلى بعض هذه العوامل:

١ ــ يتصل هذا العامل بما ورثناه عن الأجيال السابقة . فلقد ظل التعليم أعواما طوالا قاصرا على طبقة معينة من المجتمع ، على حين ظلت الجماهير الغفيرة من الشعب محرومة من التعليم . وسنة بعد أخرى ظلت هذه المشكلة تزداد وتنمو حتى وصلت الى ماهى عليه الآن .

٢ ــ ساعد فى انتشار الأمية وجود نسبة كبيرة من الأطفال الذين بلغوا سن الالزام خارج المدرسة الابتدائية ويكفى أن نشير هنا الى انه حتى الآن هناك ٢٪ من التلاميذ مازالوا خارج المدرسة الابتدائية ، وهو مايكون رافدا من روافد الأمية .

٣ ــ ويعتبر المتسربون من المدرسة الابتدائية رافدا آخر من الروافد التى تغذى الأمية . والمقصود بالمتسربين هنا هم الذين يتغيبون عن المدرسة الابتدائية فترات طوالا أو ينقطعون جملة عن تلك المدرسة .ومن الملاحظ أن كثيرا من التلاميذ ، وبخاصة فى المناطق الريفية ينغيبون عن الدراسة أو يتركونها كلية بعد السنوات الأربع الأولى . ونظرا الى أن أولئك الأطفال يقتصر وجودهم فى المدرسة الابتدائية على أربع سنوات فانهم لايتقنون مهارات القراءة والكتابة وينسون ما سبق أن تعلموه . وبذلك يرتدون الى الأمية .

٤ ــ الاهمال فى تعليم المرأة يعتبر أحد العوامل الهامة فى انتشار الأميــة .

٥ ــ ويضيف التزايد المطرد للسكان فى بلادنا البعد الأخير للمشكلة. فنسبة زيادة السكان فى مصر تعد من أعلى نسب الزيادة فى العلم اذ تبلغ ٢٦ فى الألف . فنحن نتزايد بمعدل مليون نسمة تقريبا كل عام. وهذه الزيادة فى السكان تكون حملا ثقيلا على ميزانية التعليم فى البلاد وهذا يفسر لنا لماذا تعمل مدارسنا ٣ فترات فى اليوم ، مما يصعب معه زيادة فصول محو الأمية .

٦ — لا يتكافأ النشاط الحالى مع حجم المشكلة كما وكيفا ، فمن حيث الكم يشمل النشاط الحالى نسبة ضئيلة جدا من عدد الأميين ،ومن حيث الكيف فان هذه الجهود المبذولة لم تعن حتى الآن بمسايرة متطلبات التطور الحضارى بعامة وفى جانبه المادى بخاصة ، تلك الجوانب التى تشمل التقدم العلمى والتكنولوجى ، وبخاصة أن هذا التقدم فى حاجة الى عمالة فنية متعلمة ومدربة تعليما وتدريبا يتكافأ وسرعة التطور الحادث فيها .

٧ — ان مفهوم محو الأمية الذى تأخذ به هذه الأنشطة والجهود الحالية مايزال مقتصرا على « توصيل مهارات القراءة والكتابة والحساب للأميين » دون الاهتمام بتوصيل معطيات الخبرة والحضارة المعاصرة الى الدارسين الى المستوى الذى يمكنهم من الاسهام الكفء والفعال فى صنع بعض جوانب الحضارة المعاصرة وفى جانبها المادى والتكنولوجى .

٨ — ان الجهود التى بذلت حتى الآن جهود رسمية ، غاب عن مسرح هذا النشاط كل اسهام شعبى أو جماهيرى .

٩ — ان الجهود التى بذلت حتى الآن ، جهود مبعثرة لا ترقى الى مستوى الحملة الشاملة ، أو حتى الحملات النوعية المركزة على قطاعات منظمة كالقطاع الصناعى أو فى المجال الريفى ، وذلك يرجع للاعتبار الذى أشرنا اليه فى البند السابق مباشرة . ومن هنا فان الجهود السابقة كانت جهوداً هامشية لا ترقى لمستوى المواجهة الفعالة وطبقية المشكلة .

١٠ — لم ترتبط جهود محو الأمية السابقة — وحتى الآن — وجهود التنمية برغم أن الانسان المصرى هو هدف التنمية ووسيلتها. وفيما يبدو أن ليست هناك خطة واضحة ذات فلسفة واضحة وراء النشاط المبذول حتى الآن .

١١ — لم يرتبط نشاط محو الأمية بنظام متكامل من الحوافز المادية والمعنوية والاجتماعية . وبالتالى ليست هناك دوافع حقيقية لدى الأميين للبحث عن التعليم وسد حاجاتهم اليه ، فنمو الحياة التقليدى فى الريف وبين عمال الصناعة — وهما النسبة الغالبة من الأميين فى مجتمعنا — لا يمثل تحديا كافيا لقدرات الأفراد على التعليم وحاجاتهم اليه .

١٢ ــ أن شكل الصفوف الحالية ، أيضا من العوامل المؤثرة فى ظاهرة احجام الدارسين عن الالتحاق بصفوف محو الأمية ، وبخاصة فى المناطق الريفية وفى الأحياء السكنية ولربات البيوت وقد أشارت الاحصاءات الموفورة الى أن كثافة الفصل تبلغ فى متوسطها ٥٠ دارسا للفصل الواحد .

١٣ ــ ان موضوعات الدراسة كما تعكسها المناهج الحالية فى مرحلة الأساس بعامة وفى مرحلة المتابعة بخاصة لا تستثير الحد الأدنى من حماسة الدارسين ولا تشبع حاجاتهم واهتماماتهم ، وليس هناك حتى الآن ــ فى حدود المعلومات المتاحة ــ مايشير الى وجود دراسات علمية حول هذا الموضوع ( ماذا يقرأ الكبار ــ أو ماذا يفضل الكبار من الأميين قراءته أثناء وبعد محو الأمية ) .

١٤ ــ ان الافتقار الى عنصر التجريب العلمى ، ونقل الخبرات كان عاملا أساسيا فيما وصل اليه نشاط محو الأمية السابق . وعلى سبيل المثال فان النشاط السابق كله نشاط رسمى ، وبرغم فشله المتكرر فيما وصل اليه الحال من نتائج قد توسعنا فيه دون أية محاولة جادة لتقويم الموقف تقويما علميا ونثير هذه الحقائق للاسترشاد بها فى تعديل الخطط والمسارات والأهداف . كما أن هناك وسط هذا الظلام الحالك تجارب مشرقة حققت نتائج طيبة لم تعلن ولم يتم تبادلها لمعرفة اسباب وعوامل الفشل وأسباب وعوامل النجاح للعمل على اختزال الأولى ودعم الثانية .

نخلص مما سبق الى أن هناك مجموعة من العوامل تشابكت وتداخلت وعملت على تفاقم مشكلة الأمية فى مصر وهذه العوامل منها مايتصل بالتركة التى ورثناها عن الماضى ، ومنها مايتصل بمشكلات الحاضر الاقتصادية والاجتماعية والصحية .

**ثالثا : ضرورة تجنب أخطاء الماضى :**

قبل أن نضع خطة لحل مشكلة الأمية علينا أن نخلى الطريق من أخطاء الماضى فمنذ الحرب العالمية الثانية واجهت بلادنا الموقف الذى

واجهته البلاد النامية الأخرى الا وهو موقف الآمال العريضة والمحصول القليل . كانت هذه حالنا خلال السنوات الست الماضية نتيجة لذلك فقد معظم الناس الايمان بجدوى محو الأمية ، وبالنفقات التى تنفق عليه ، ورغبة فى معالجة الموقف ينبغى أن توجه الجهود المركزة فى سبيل هذه الغاية يجب أن توجه حملة دعائية مكثفة قائمة على الصدق والحقائق والنتائج الواقعية . وهكذا يمكن أن يسترد الناس ايمانهم المفقود ،وأن يشاركوا فى بناء المستقبل .

## رابعا : كيف يمكن التغلب على الأمية ؟ :

الحل الناجح لمشكلة الأمية فى مصر يستلزم القيام بالخطوات التالية:

### ١ ــ استيعاب جميع الأطفال الملزمين :

أول خطوة فى حل المشكلة هى أن يجد كل طفل فى سن الالزام مكانا له فى المدرسة الابتدائية . وهذا وحده غير كاف ، بل لابد أن نتحقق من أن التلاميذ لا يتركون المدرسة الابتدائية قبل أن يتقنوا تعلم القراءة والكتابة والحساب ، أى يبلغوا مستوى الصف السادس الابتدائى . وبذلك نضمن استئصال المشكلة من جذورها ، كما نضمن أنه لن يكون هناك أميون جدد يضافون الى جيش الأميين السابقين .

### ٢ ــ وضع خطة سليمة لحل المشكلة :

وهذا يستلزم القيام بالأعمال الأربعة التالية :

**(أ) تحديد السن التى يعد الانسان عندها أميا :**

وتحديد هذه السن يتوقف على عدة عوامل مثل القدرة المالية للبلاد، ومتوسط العمر فى بلادنا ، والفترة المثلى للقدرة على التعلم الخ . وفى حالتنا يعتبر العمر الذى يقع بين ١٥ ــ ٤٥ سنة كافيا . والفئات الواقعة بين هذين العمرين تؤدى أيضا الى خفض عدد الأميين الى مايقرب من ١٦ مليونا . اما الملايين العشرة الباقية فيمكن الاعتماد فى تعليمهم على وسائل تعليمية أخرى .

(ب) تحديد الأهداف الكمية للعمل :

وهذا المبدأ يشير الى عدد الأميين الذين ينبغى تعليمهم وكم يتكلف هذا التعليم . فاذا افترضنا أن العدد الكلى للاميين الذين ينبغى تعليمهم ١٦ مليونا وان تعليم الأمى الواحد يتكلف ٥ جنيهات فان المبلغ المطلوب يصبح ٨٠ مليونا من الجنيهات . ونظرا الى أن ميزانياتنا لاتتحمل مثل هذا الحمل الثقيل فى عام واحد فينبغى توزيع هذه الميزانية على عدة سنوات. والمقترح أن تقسم على خمس سنوات بواقع ١٦ مليونا من الجنيهات فى العام الواحد . وهذا المبلغ يمكن تدبيره على النحو التالى :

١ — قيام المؤسسات والمصالح الحكومية والنقابات وما شابه ذلك بتحمل ٦٠٪ من المبلغ المقترح نظير محو أمية العاملين فيها ، أى ما يوازى ٩ر٦ مليونا من الجنيهات فى العام الواحد .

٢ — قيام الصحف والمجلات ودور النشر باعتبارها المنتفع الأول من محو الأمية بتحمل ١٠٪ من المبلغ المقترح ، أى مايوازى ٦ر١ مليونا من الجنيهات تدفع للمجلس الأعلى لمحو الأمية .

٣ — قيام الدولة بتحمل النسبة الباقية من المبلغ المقترح وهى ٣٠٪ ، أى ما يوازى ٨ر٤ مليونا من الجنيهات تدفع للمجلس الأعلى لمحو الأمية .

(ج) تحديد الأهداف الكيفية للعمل :

وهذا المبدأ يشير الى المستوى التعليمى الذى ينبغى الوصول اليه فى نهاية برنامج التعليم ، كما يشير الى عدد السنوات التى تلزم لمحو أمية الشخص الواحد والمستوى المقترح هو بلوغ الأمى القدرة على القراءة والكتابة والحساب على نحو يمكنه المشاركة الفعالة فى النشاطات التى يتطلبها الفرد المتوسط فى مجتمعه . ويقدر أن يبلغ الأمى هذا المستوى فى مدة سنة ونصف السنة ، أى مايعادل ٩٠٠ ساعة بواقع ٣٠ر٢ ساعة فى اليوم لمدة ٥ أيام فى الأسبوع . ويعقد امتحان فى نهاية هذه المدة يمنح الناجحون فيه شهادة تثبت محو أميتهم . أما من يتخلفون فى هذا الامتحان فيبقون للاعادة لمدة نصف السنة ، يدرسون فيها برنامجا آخر مصغرا مختلفا فى نوعه متفقا والبرنامج الأول فى مستواه .

**(د) تقرير المراحل التى ينقسم اليها برنامج محو الأمية :**

وهذا المبدأ يشير الى الخطوات التى تتخذ فى تنظيم حملة محو الأمية، ويمكن تقسيم هذه الحملة الى المراحل التالية :

١ ــ المرحلة الأولى : وتقضى فى الاستعدادات التى تتم لبدء الحملة . وهذه الاستعدادات تشمل الدعاية للبرنامج وتسجيل الدارسين وتوزيعهم على أماكن الدراسة وتوزيع الكتب والمدرسين ، الخ . وتمتد هذه المرحلة لمدة عام خارج اطار السنوات الخمس المخصصة للبرنامج .

٢ ــ المرحلة الثانية : هى مرحلة بدء الحملة وتستغرق عاما ونصف العام للناجحين ، وتستغرق عامين للمتخلفين .. وفيها يتعلم الدارسون حسب البرنامج الموضوع .

٣ ــ المرحلة الثالثة : وهى مرحلة التوسع فى العمل وتقويم ما أنجز منه . ويقدر لهذه المرحلة ٤ سنوات . تحسب من بداية السنة الثانية لبدء البرنامج وفيها يتم الانتهاء من البرنامج وتقويمه أولا فأولا .

٤ ــ المرحلة الرابعة : وهى مرحلة ازالة الجيوب المتخلفة من الحملة وفيها يتم التثبيت من محو أمية أكبر عدد من المتخلفين عن البرنامج.

**٣ ــ التنفيذ الجاد الفعال للخطة :**

التنفيذ الجاد الفعال للخطة أمر لا يقل خطورة عن التخطيط نفسه. وهذا يستلزم القيام بالأعمال التالية :

(أ) اعادة تشكيل المجلس الأعلى لمحو الأمية على نحو يضمن تعبئة الجماهير والمؤسسات والنقابات ودور الصحف ، كما يضمن تنظيم العمل وتنسيقه على نحو فعال ، وكذلك يضمن سلامة وصول التمويل فى الوقت المناسب . ويختار لهذا المجلس أعضاء بحكم وظائفهم بالاضافة الى الأعضاء الذين تتوافر فيهم الخبرة والمرونة وواقعية التفكير والقدرة على اتخاذ القرار .

(ب) اختيار جهاز فعال للقيام بعمليتى التنفيذ والمتابعة ويكون من مهام هذا الجهاز وضع الميزانية السنوية والميزانية العامة لمشروع محو الأمية . ويراعى فى هذا الجهاز أن يزود بالخبراء والمتخصصين على أعلى المستويات ويقوم هذا الجهاز بالتدريب والمتابعة والتقويم .

(ج) اسناد اختيار المعلمين والموجهين وتقدير مكافآتهم الشهرية الى المحافظات والمجالس التابعة لها .

(د) تنشيط العاملين فى مشروع محو الأمية عن طريق المكافآت التشجيعية والحوافز اللازمة لدفع عجلة العمل على المستويين المركزى والمحلي ويشمل ذلك النابهين من الدارسين والمعلمين والموجهين .

(هـ) العناية بمشكلات الفئات الخاصة مثل البدو ، وسكان المجتمعات المستحدثة وسكان الأماكن النائية ومن على شاكلتهم .

(و) انشاء جهاز دعاية لمحو الأمية يعتمد على الحقائق والنتائج العملية . ويقوم بتعبئة الجماهير وتنشيط المؤسسات والنقابات والهيئات بصفة مستمرة واتخاذ الوسائل الكفيلة لانجاح هذا المشروع .

(ز) ينبغى الالتزام بالتنفيذ الجاد والمتابعة الميدانية والتوجيه السليم والتغلب على المشكلات التى تنجم فى أثناء العمل أولا فأولا حيث أن التقصير والمثل السيء والاسترخاء وراء فشل كثير من مشروعات محو الأمية .

**٤ ـ اختيار المنهج الدراسى المناسب :**

وهنا ينبغى أن نذكر أن هناك نوعين أساسيين من المناهج الدراسية:

النوع الأول : هو المنهج التقليدى المحسن ، والمنهج الثانى هو المنهج الوظيفى لمحو الأمية أما النوع الأول من المناهج فهو المنهج المستعمل فى معظم نشاطات تعليم الكبار عندنا . وتنقسم الدراسة بحسب هذا المنهج الى مواد دراسية منفصلة ومستقل بعضها عن بعض وكل منها يدرس فى حصة خاصة . أما المواد التى تدرس فهى : اللغة العربية بمعدل ٥ دروس

أسبوعيا ، والحساب بمعدل ثلاثة دروس أسبوعيا ، والتربية الدينية والعلوم والمواد الاجتماعية بمعدل حصتين فى الأسبوع لكل منها . وحينما يكمل الدارسون برنامج الدراسة بنجاح فى عام ونصف العام يمنحون شهادة محو الأمية ، على حين يكمل الراسبون الدراسة باستخدام برنامج آخر لمدة نصف العام .

بالاضافة الى هذا المنهج هناك منهج آخر يعرف بالمنهج الوظيفى لمحو الأمية وقد عرف مؤخرا منذ عشر سنوات تقريبا . وترجع أهمية هذا المنهج الى أنه من الممكن أن يستخدم بسهولة فى مشروعات التنمية والانتاج . ويتميز هذا المنهج بخصائصه المشتركة التالية :

(أ) انه منهج وظيفى فى أساسه ومعنى هذا أن المتعلمين انمايتعلمون ما يساعدهم فى أن يحلوا مشكلاتهم فى العمل والحياة .

(ب) أنه منهج يقوم على الانتقاء ومعنى هذا أنه ينتقى المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التى تحتاج الى التعليم ويوجه برنامج محو الأمية الى تحقيق أهدافها .

(ج) أنه منهج يرتبط بالعمل . ومعنى هذا أنه يدور حول العمل اذا أردنا بالعمل معناه الواسع الذى يتضمن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والصحية والترويحية والوظيفية والارتباط بالعمل يقتضيان الاختلاف . وهذا يفسر لماذا تختلف البرامج التعليمية باختلاف انواع المتعلمين بالنسبة لهذا النوع من المناهج . وينطبق هذا أيضا فى اختلاف الموضوعات التى تقدم للدارسين .

(د) انه منهج مبنى على تكامل المعرفة . ومعنى ذلك أن المواد الدراسية التى كانت تدرس بطريقة منفصلة ومستقلة لم تعد معزولة بعضها عن البعض الآخر كما كانت فى الماضى بل أصبحت متكاملة . فتعلم القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية بشكل متكامل . وهذا ينطبق أيضا على المهارات المهنية ومهارات الاتصال .

(هـ) أنه منهج مبنى على فكرة التعليم المتصل . ومعنى هذا اعتبار

محو الأمية المرحلة الأولى فى عملية التعليم تليها مراحل أخرى . وهكذا فالطريق مستمر يتحرك فيه المتعلم من مستوى تعليمى الى مستوى تعليمى أرقى .

### ٥ ـ الدعوة الى المشاركة الشعبية فى محو الأمية :

والخطوة الخامسة فى التغلب على الأمية هى الدعوة الى مشاركة الجماهير فى الجهود الخاصة بها. وهذا يستلزم القيام بالاجراءات التالية:

(أ) دعوة جميع الأحزاب السياسية ، والجمعيات الوطنية ، والمنظمات التطوعية ، والجمعيات الخيرية ، والنقابات المهنية ، والنوادى، والمواطنين المستنيرين الى المشاركة فى الحملة سواء بالمال أم الجهد .

(ب) دعوة المساجد والكنائس الى المشاركة فى جهود محو الأمية . فهؤلاء القادة الدينيون يمكن أن يشاركوا بجهودهم فى الحملة عن طريق القاء الخطب وتنظيم الندوات والقاء الكلمات وجمع الأموال .

(جـ) ينبغى طلب المساهمة فى الجملة من منظمة اليونسكو وكذلك المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وجهاز محو الأمية فيها . وهذا يتضمن القيام بالتجارب العلمية ، ونشر الكتب الدراسية ، والحصول على حق نشر الكتب ، طلب كميات من الورق ، وتقديم المكافآت والجوائز .

(د) ينبغى أن تقوم الصحف والاذاعة والتلفاز والسينما لتحمل صيبها فى الحملة . وهذا يتضمن القيام بطبع الدروس ، واذاعة الخطب والأحاديث ، وتلفزة الدروس والخطابات التى ترد من المستمعين ، وتصوير الأفلام واخيرا الدعوة الى الحملة .

وينبغى أن نتذكر أن التغلب على مشكلة ليس مهمة بسيطة أو معركة قصيرة ، بل انها مهمة معقدة وشاقة .

### ٦ ـ التقويم :

ويقصد بالتقويم فى برامج محو الأمية الاجابة عن السؤال التالى : الي اي حد حققت الحملة الأهداف المتوخاة والكيفية المنتظرة منها ؟ « وهذا

يتضمن السؤال عن عدد الأميين الذين تم تعليمهم خلال السنوات الخمس أو الست أو السبع التالية من الحملة . والى أى حد قد استطاعوا أن يحافظوا على المستوى الذى وصلوا اليه فى مبارات القراءة والكتابة والحساب » وللوصول الى هذا الغرض ينبغى أن تتخذ الخطوات التالية:

(أ) اعداد الاختبارات اللازمة لمحو الأمية والخاصة بالقراءة والكتابة والحساب. وينبغى فى تلك الاختبارات اثبات صدقها وثباتها وموضوعيتها. كذلك ينبغى الحصول على معايير للموازنة بين النتائج التى حققتها البرامج المختلفة .

(ب) ينبغى أن يترك للمديريات التعليمية فى المحافظات مهمة الاحتفاظ بسجلات الدارسين، وتحديد مواعيد الامتحانات، والادارة الفعلية للامتحان وغير ذلك من التنظيمات المتعلقة بالبرامج .

(ج) ينبغى تزويد المديريات التعليمية المختلفة بالمعايير أو المتوسطات التعليمية . وذلك لامكان اصدار الحكم على برامج محو الأمية ومدى ماحققته من نجاح وما صادفها من عقبات .

## ٢ ـ الحملة الدعائية :

سبق القول بأهمية بناء الحملة على الصدق والمعلومات والحقائق الواقعية . كذلك قلنا أن هذه هى الطريقة الوحيدة لاستعادة الثقة المفقودة فى حركة محو الأمية . وللوصول الى نتائج حسنة ينبغى أن تسير الحملة الدعائية فى الخطوات التالية :

(أ) ينبغى تحرى الصدق مع أفراد الشعب . ينبغى أن نقول لهم أين نجحنا وأين فشلنا ، وما هى خطتنا للمستقبل . وهذه السياسة سوف تساعد فى كسب الثقة فى المشروع وبرامجه .

(ب) ينبغى أن ننتهز هذه الفرصة لكى نعلن عن أول « عيد للمعرفة » ولنبدأ الاحتفال فى كل محافظة باعلان أسماء الذين اجتازوا الامتحان بنجاح وأسماء المعلمين الذين بذلوا جهدا كبيرا فى التعليم .. بالاضافة الى الكلمات والخطب التى تلقى فى هذه المناسبة من جانب أعيان القرى

والنابهين من الدارسين ، ينبغى الا ينتهى هذا العيد بدون توزيع مكافآت المتفوقين من الدارسين والمواظبين على الحضور . وينبغى ايضاان توزع مكافآت مماثلة على المعلمين والموجهين .

(ج) ولأجهزة الاعلام دور هام فى تلك الحملة . فيجب أن يسند الى الصحف والاذاعة والتلفاز مهمة التمهيد للحملة ابتداء ثم متابعتها . كذلك ينبغى أن تقوم هذه الأجهزة بنقل أخبار الحملة ونتائجها ونجاحها . كذلك ينبغى أن تعلن منجزات الحملة وميزاتها على الجماهير . واخيرا ينبغى أن يذكر أى تغير فى استراتيجية الحملة أو تكتيكاتها او اساليبها العملية عن طريق أجهزة الاعلام .

(د) لا حاجة الى تأكيد اهمية الاتصالات الشخصية . ولذا ينبغى ان يقوم المتحدثون والمحاضرون وأهل الندوات والمؤتمرات بالقاء الأحاديث والمحاضرات والمقابلات والتوعية فى كل مكان . وذلك لتعزيز اهداف الحملة .

**خامسا — توصيات ومقترحات :**

يجدر بنا فى ختام هذا البحث أن نتقدم ببعض التوصيات والمقترحات التى تساعد فى حل هذه المشكلة :

١ — ينبغى أن يعتبر محو الأمية جزءا جوهريا من النظام التعليمى فى البلاد ، يتكامل مع غيره من أنواع التعليم ومراحله .

٢ — ينبغى أن نرصد الأموال وننظم الأجهزة ونبذل الجهود التى تتناسب وضخامة المشكلة وخطورتها .

٣ — يجب العمل على اقناع المسئولين عن النواحى الاقتصادية والمالية بأهمية وجدوى العمل فى محو الأمية .

٤ — يجب تصميم برامج كثيرة ومتنوعة لتعليم الكبار ويجب أن تهدف هذه البرامج الى رفع مستوى الثقافة والتدريب المهنى والمستوى التعليمى للدارسين .

# البيروقراطية في الادارة التعليمية

د. اميل فهمي شنودة

كلية التربية ــ جامعة المنصورة

البيروقراطية هى مشكلة المشاكل فى الادارة التعليمية بمستوياتها الثلاثة : المركزى واللامركزى والاجرائى ، والفهم الكامل لهذه المشكلة يدعونا اولا الى معرفة معنى البيروقراطية . ثم جذورها والقوى التى شكلتها فى التعليم ، ثم أساليب علاجها ، حتى تستطيع الادارة التعليمية أن تحقق اهداف العملية التعليمية والتربوية ليس فقط فى الوقت الحاضر ، بل فى المستقبل أيضا .

أما المعنى اللفظى لكلمة بيروقراطية Bureaucracy فهى مركبة من شقين ، الأول Bureau بمعنى مكتب ، والثانى Cracy وهى مشتقة من الأصل الاغريقى Kratia ومعناها to be strong أى القوة ، والكلمة فى مجموعها تعنى قوة المكتب أو سلطة المكتب ، ويرى البعض أن نمو البيروقراطية ــ سواء فى الحكومة أم فى قطاع الأعمال ــ ينظر اليه كأحد الاتجاهات الاجتماعية الرئيسية فى وقتنا الحاضر (١) .

وفيما يتعلق بجذور هذه البيروقراطية فى الادارة التعليمية ، والقوى والايديولوجيات المختلفة التى شكلتها ، فهى باختصار مشتقة من آثار ورواسب الادارة المركزية للتعليم ، منذ انشاء أول ادارة مركزية متمثلةفى ديوان المدارس فى ١٢ فبراير ١٨٣٧ (٢) ، حين كانت الادارة التعليمية تحكمها تقاليد ولوائح ، تراكمت عليها تاريخيا من قبل الاحتلال البريطانى ،

---

(١) د. عبد الكريم درويش : البيروقراطية والاشتراكية ، دراسةفى الادارة والتغير الاجتماعى . الانجلو ١٩٦٥ ص ١٤ــ١٥ .

وعبرت عن أوضاع ليس لها وجود فى عصرنا الحالى ، وجاء الاحتلال الانجليزى ، ففرض المزيد من القيود عليها بمركزيته المتطرفة ، وبالتالى عمق مشاكلها ، وسنعطى مثالا على ذلك من وثيقة ننشرها أول مرة ، عندما أراد الاستعمار فى نظارة المعارف ، أن يصدر قرارا بخصم عشرة أيام من مرتب الشيخ محمد بيومى لضربه أحد التلاميذ ، ولنرى الأوراق المرافقة للقرار .

عدد

١ افادة من مدرسة أسيوط للنظارة ( وزارة التعليم الآن ) فى أول ديسمبر ١٨٩٦ رقم ٢٠٣ بطلب خصم عشرة أيام من مرتب الشيخ محمد بيومى لضربه التلميذ يوسف أحمد الحكيم .

١ مكاتبة من النظارة الى حسن أفندى توفيق المفتش فى ١٢ ديسمبر ١٨٩٦ رقم ١٩٥ عن مسألة الضرب المذكورة .

٢ افادة من حسن افندى المذكور للنظارة فى١٧ ديسمبر ١٨٩٦ مرافقة لمحضر التحقيق الذى اجراه .

١ مذكرة فى ٤ يناير ١٨٩٧ لمجلس التأديب بنظارة المعارف يطلب محاكمة الشيخ محمد بيومى المذكور نظير ضربه للتلميذ المذكور .

١ تقرير مقدم من الشيخ محمد بيومى للنظارة فى ٣١ ديسمبر ١٨٩٦ وعليه تأشيرة بتحويله الى مجلس التأديب للنظر فيه .

١ افادة من مدرسة أسيوط فى ٩ يناير ١٨٩٧ رقم ١١ باعلان الشيخ محمد بيومى بأن يكون موجودا تحت طلب مجلس التأديب فى يوم ١١ يناير ١٨٩٧ .

١ نوتة بما حكم به مجلس التأديب فى ١١ يناير ١٨٩٧ .

١ محضر مجلس التأديب الصادر فى ١١ يناير ١٨٩٧ رقم ٣٧ .

١ مكاتبة من النظارة لمدرسة اسيوط فى ١٨ يناير ١٨٩٧ رقم ١٦ ومعها صورة حكم المجلس لاعلانه للشيخ بيومى المذكور .

١ افادة من مدرسة أسيوط فى ٣٠ يناير ١٨٩٧ رقم ٢٤ باعلانه فى٢١ يناير ١٨٩٧ .

---

(٢) د. اميل فهمى شنوده : التعليم الحديث ، دراسة وثائقية . الانجلو ١٩٧٧ ص ٨٨ .

فقط احدى عشرة ورقة (٣)

ولنا أن نتصور ، أن اتخاذ قرار لتأديب أحد المعلمين فى ذلك الوقت استغرق أكثر من عام فى هذه المكاتبات السالفة الذكر ( جيئة وذهابا ) كما وردت فى الوثيقة ، وهذا يصدر عن بيروقراطية تعليمية سيئة جامدة عقيمة ، بسبب تركيز كل سلطات الادارة التعليمية فى القاهرة ، وهــذا اصاب جهاز الادارة التعليمية بمصاعب كثيرة جدا ، فكل امر من الأمور ، يرجع فيــه الى المركز ــ كما أوضحت الوثيقة ــ وهــذا الرجوع علاوة على مافيــه من تعطيل بالنسبة للاعمال يشعر المعلمين والعاملين فىمجال التعليم بسلبية ، لأنهم يشعرون بأنهم لا يملكون من امرهم شيئا ، فــكأن الضرر الأكبر الذى يعنينــا نتيجة هذا التركيز ، هو الشعور بالسلبية ، والعجز عن حل مشكلاتنا التربوية والتعليمية ، ولذلك قضى على القــوة الخلاقة المبدعة ، حتى لا يمكن أن يوصف أبدا بانه تفكير أصيل من تفكيرنا ولــكنه تقليد دخيل فرض علينا فرضا ، وبهذا اســتطاعت بيروقراطيــة الاحتلال الانجليزى من الهيمنة والسيطرة على التعليم وادارته مستغلا قلة عدد المتعلمين بالنسبة لعدد السكان فى ذلك الوقت ، ووسائل المواصلات البطيئة ، وعدم الاتصال بين القرى وبعضها والمدن (٤) .

وفى ضوء هــذا كله نســتطيع أن نستخلص الجــذور الأساسية للبيروقراطية التعليمية فى مصر خلال عهد الاحتلال الانجليزى فيما يلى :

١ ــ ان البيروقراطية البريطانية فىالادارة التعليمية كانتبيروقراطية استعمارية ، وبوصفها هذا تعمدت حرمان المصريين العاملين فى الادارة التعليمية عن تصريف شئون ادارتهم ، وعدم اعدادهم لتحمل مسئوليــات الادارة التعليمية فيها .

٢ ــ كان دنلوب مستشار المعارف المشهور ومعاونوه من الانجليز حريصين على عدم اظهار كفاءة المصريين فى الادارة التعليمية .

---

(٣) قرار نظارة المعارف رقم ٥٥٩ فى ٤ يناير ١٨٩٧ . ادارة القيد والحفظ .

(4) Kelly, R. Talbot, Egypt, Great Britian, R. & R. Clark Limited, Edinbrugh, 1928, p. 221.

٣ — اتصفت البيروقراطية البريطانية فى الادارة التعليمية فى مصر بالمركزية الشديدة ، وجعلوا هذه المركزية تتغلغل فى شتى أجزاء العملية التربوية بعمق ، ابتداء من تعيين العمال فى المدارس المختلفة ، وقبول الطلاب ، وتنقلات وترقيات المعلمين ، ووضع المناهج وتاليفها وطبعها وتوزيعها الخ (٥) .

٤ — نجح الاحتلال فى أن يحشد جيشا من المدرسين الانجليز فى المدارس الثانوية والعالية لتدريس اللغة الانجليزية، وبعض الموادالأخرى، وكانت مهمة هؤلاء المدرسين الأساسية هى تحطيم الروح الوطنية فى نفوس الطلاب ، وبث روح الاستكانة والضعف فى قلوبهم ، وحملهم على الرضا والتسليم باحتلال الانجليز لبلادهم ، لأنه ثبت أن هؤلاء المدرسين لم يكونوا من الصلاحية والكفاية لأداء واجبهم الأساسى ، وهو عملية التدريس لأنهم جهلة تماما بلغة البلاد وكان عليهم أن يمكثوا مددا طويلة ليكون لديهم القدرة على التدريس (٦) .

٥ — تسلط هؤلاء الانجليز من العاملين فى الادارة التعليمية على نظارة المعارف ، وملكوا زمام الأمور فى أيديهم معتمدين فى ذلك على تفوقهم العسكرى . وبذلك نجحوا فى خلق بيروقراطية تعليمية على المدى الطويل .

٦ — سيادة الشعور فى ذلك الوقت بتفوق الانجليزى على المصرى، فى ادارة التعليم فنيا واداريا ، وقد وجهت البيروقراطية التعليمية فى عهد الاحتلال نحو تخريج العدد اللازم من الموظفين ، وبذلك لم تكن المدارس والمعاهد المصرية مهتمة بتنشئة واعداد جيل من المواطنين القادرين على مواجهة مطالب الحياة العملية فى شتى صورها ، وترتب على سياسة التعليم هذه أن الشهادات الدراسية لم تكن وسيلة فقط للاختيار للخدمة العامة ، ولكنها كانت ترخيصا لشغل الوظائف العامة ، بصرف النظر

---

(5) Valentine Chirol, The Egyptian Problem, London, Macmillan & Co. 1921. p. 218.

(6) Ibrahim Bey : Trente cinqans des domination britanniqueen Egypte, edition de la lebraxiraire nouvelle de la uranne 1919, pp. 41 - 42.

عن كفاية واستعداد الشخص وخبراته وقدراته وباقى أعتبارات الصلاحية الأخرى .

٧ — تميزت البيروقراطية التعليمية بكثرة تغيير نظار ووزراء ووكلاء المعـــارف ، ففى المدة من ١٨٨٢ — ١٩١١ أى فى مدى تسعة وعشرين عاما تغير هؤلاء النظار والوكلاء ٢٩ مرة ، وفى كل تغيير كانت تتغير اتجاهات التعليم ، وكان الاتجاه السائد لدى كل وزير جديد ، ان يقلب راسا على عقب الأساليب والخطط التى اتبعها سلفه (٧) .

**أهم أمراض البيروقراطية فى الادارة التعليمية حاليا :**

لقد تأثرت البيروقراطية التعليمية فى الوقت الحالى بهـــذه الفترة السابقة كما سبقت الاشارة ، وقبل أن نوجز أهم أمراض هذه البيروقراطية التعليمية ، لابد أن نشير الى أن العاملين فى البيروقراطية التعليمية يعينون ولا ينتخبون ، ويعينون وفق نظام مقرر للتعيين — لا تعيينـــا سياسيا — ويرتبطون سواء بوزارة التربيـــة والتعليم بالقاهرة ، أم بمديريات التعليم فى محافظات بلادنا المختلفة ، أو فى المدارس بمختلف مراحلها ودرجاتهـــا بعلاقة عقد عمل ، ويحترفون العمل فى مكاتب وادارات التعليم المختلفـــة لقاء أجر معلوم ، ويتخذون منه مهنة دائمة وحرفة ثابتة ، وينهجون نهج الحياد فى علاقتهم بالسلطة السياسية المنتخبة ، فيخدمون أى حكومة ، مادام قد توفر لها صفة الشرعية وقوة السلطة الطـــاعة نفسها والولاء ذاته . ومن هنـــا كان من الطبيعى أن يرث هؤلاء العاملون بيروقراطية تعليمية ، ساهموا فى نقلها من جيل الى جيل ، واصبح أهم أمراضـــها تتضح فيما يلى :

١ — الميل الى تجنب المسئولية ، وعدم التصرف ، أو اتخاذ قرار ، أو بالاعتراض الشكلى ، أو بالاحالة الى الغير ، أو الدفع بعدم الاختصاص ، أو بالاحالة الى مستويات الادارة التعليمية الأعلى .

٢ — يصل الميل الى تجنب المسئولية الى اقصـــاه عندما تتوافر فى وقت واحد ثلاثة عوامل :

---

(7) Cromer, The Eavl of Modern Egypt, London, Macmillan & Co., 1911, pp. 875 - 877.

(أ) انعدام الحافز الايجابى على التصرف ، كأن يتساءل البيروقراطى لماذا اتصرف تصرفا جديدا لا تمليه اللوائح والقوانين والتعليمات صراحة

(ب) الخوف من نتائج التصرف الجديد والمستقبل .

(حـ) انعدام الضوابط والمعايير التى يمكن أن تستخدمها الرقابة الهادفة الى التحقق من ايجابية التصرف ومكافأتها (٨) .

٣ — أصبح العاملون فى البيروقراطية التعليمية يميلون الى احلال العادة والعرف محل التفكير المتجدد الرشيد ، ويحرصون على أن يقوم الروتين فى الادارة التعليمية مقام العادات والتقاليد ، بل أصبح الروتين فى هذه الحالة مرادفا للعادة والعرف .

وما اشد الأضرار التى تحدثها بيروقراطية فاسدة لأهداف تعليمية وتربوية مثالية ، تبغى تحقيق أهداف المجتمع وفلسفته ، فالبيروقراطية التعليمية بأمراضها هذه ، وما تنتهى اليه من قصور الطاقة والحيوية الادارية قد تهدم أهداف التربية، وبدون تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لا يكون هناك تقدم اجتماعى أو حضارى .

**بعض المشكلات البيروقراطية فى الادارة التعليمية :**

ان أمراض البيروقراطية فى الادارة التعليمية قد أدت الى عدة مشكلات نستطيع أن نبرزها فيما يلى : —

١ — كيف نطور اتجاهات ومستوى اداء العاملين فىالادارة التعليمية وتنمية القيادات الادارية التربوية الصالحة لتحقيق أهداف التعليم ونظمه وفلسفاته المختلفة .؟

٢ — ان العاملين فى حقل الادارة التعليمية من اداريين أو فنيين ( نظار ومعلمين ) بحاجة الى نموذج جديد للشخصية القادرة على القيادة الصحيحة ، تجمع الى جانب قدرتها المهنية والفنية، قدرتها على التوحد الكامل مع المجتمع والالتزام باهدافه ، وعلاقة هذا كله بأهداف التعليم .

---

(٨) اميل فهمى شنوده : الرقابة على الادارة التعليمية ، الواقع والاصلاح الانجلو ١٩٧٦ .

٣ — ان المركزية فى الادارة التعليمية التى تأصلت فيها من عهد الاحتلال ، وأصبح لها تقاليد شديدة ، مازالت تمنع تفويض السلطة للمستوى الأدنى من السلم الوظيفى فى الادارات التعليمية المختلفة ، ويؤدى ذلك الى تركيز غير ضرورى على اتخاذ القرارات من جانب الرياسات الادارية بعد مراجعة تفصيلية مسهبة يقوم بها هؤلاء العاملون فى هذه الادارات التعليمية بمستوياتها المختلفة ، الذين يكررون فى معظم الأحوال أعمال زملائهم ، وعدم الرغبة فى تفويض السلطة تزيد من عبء عمل رؤساء الادارات التعليمية المختلفة — حتى وزير التعليم — بأشياء تفصيلية تافهة تستغرق كل الوقت ، ولا تترك الا القليل للاهتمام بالمسائل الهامة الكثيرة .

٤ — هناك صراع بين التقاليد الموروثة فى الادارة التعليمية ، ومجالات التجديد فى هذا المجال ، فمن ناحية نجد أن الادارة التعليمية تقوم على اساس التنظيم البيروقراطى ، وعليها أن تعمل فى مجتمع تقليدى ، ومن ناحية أخرى نجد أن التقديس الزائد للطرق والأشكال الادارية التقليدية للادارة التعليمية ، وكذلك الفشل فى تحسين واصلاح الادارة التعليمية يؤدى الى كثير من الصراع .

**بعض الأساليب لعلاج البيروقراطية فى الادارة التعليمية : —**

أولا : **الرقابة الشعبية** : وهى نوع من الرقابة الذى تمارسه الجماهير او افراد الشعب الذين يتصلون بوزارة التعليم وبمديرياتها ، ويتميز هذا النوع من الرقابة بالحيوية والاستمرار نتيجة الاحتكاك والتفاعل المستمر بين الشعب وادارات التعليم المختلفة ، وبخاصة فى مشكلات قبول التلاميذ وتحويلهم والتعيينات والترقيات ، والميزانية والأجور الخ

هذه الرقابة الشعبية تتمثل أول ماتتمثل فى حزب الأغلبية ، الحزب الوطنى والأحزاب الأخرى حيث يقوم كل هؤلاء بالعمل القيادى والتوجيهى ، وبالرقابة التى يمارسونها باسم الشعب .

ثانيا : **الرقابة التشريعية** : وهى التى تمارس بوساطة ممثلى الشعب فى الهيئة التشريعية ، ويتولى مجلس الشعب سلطة التشريع ، ويقر

السياسة العامة للدولة والخطة العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والموازنة العامة للدولة ، كما يمارس الرقابة على السلطة التنفيذية . ولما كان الوزراء مسئولين أمام مجلس الشعب عن السياسة العامة للدولة ، وكل وزير مسئول عن أعمال وزارته ، فان وزير التعليم وهو الرئيس الادارى الأعلى لوزارته ، وعلى كاهله مسئولية مراقبة جميع أعمال وزارته، وهو ايضا تحت هذه الرقابة بحكم الدستور، كذلك من حق هذه الرقابة التشريعية أن تكون لجنة خاصة من أجل تقصى الحقائق وابلاغ المجلس بنتائج التحقيق . ومن واجبات المجلس أن يراقب نشاط مؤسسات الدولة المختلفة تعليمية او غير تعليمية ، ويتم ذلك عن طريق حق الأعضاء فى توجيه الأسئلة الى الوزير المختص .

ثالثا : **نقابة المهن التعليمية** : وتهدف أساسا الى رقابة نشاطات المعلمين ومتابعتها ، حيث تسهم فى خدمة المجتمع لتحقيق أهدافه القومية، فتعبىء قوى أعضاء النقابة ، وتنظم جهودهم فى خدمة المجتمع لتحقيق أهدافه القومية ، والتعاون مع المنظمات الشعبية المحلية على تعبئة جهود الشعب لتحقيق هذه الأهداف ، وتعمل على نشر الثقافة والتعليم ، بما فى ذلك انشاء المدارس والمعاهد المختلفة ، وتتعاون فى خطط التنمية والمشروعات التربوية والتعليمية ، والعمل على تحقيق أهدافها ، ومواجهة مشكلات التطبيق باقتراح الحلول المناسبة لها .

رابعا : **اعادة تنظيم جهاز وزارة التربية** : البيروقراطى تنظيما هرميا للأعمال يوازيه تنظيم هرمى للاختصاصات ، فما هو عام جدا كالتخطيط ورسم السياسة والتوجيه يتولاه المركز ، وما هو خاص تتولاه مديريات التربية والتعليم ، وما هو أخص تتولاه المدارس ، فالنظام اللامركزى يقضى بأن يزداد التخصص كلما ابتعدنا عن المركز ، ويزداد العموم والشمول كلما اقتربنا منه ، وبمقتضى هذا النظام اللامركزى تكون مديرية التربية والتعليم هى المسئولة أولا وبالذات عن تحسين جهازها البيروقراطى ، مما يترتب عليه تحسين نوع التعليم والارتفاع بمستواه المحلى الى الحد الذى يحقق أهداف بلادنا القومية ويرضى الاحتياجات المحلية الخاصة .

# التربية العملية والتحصيل الأكاديمي

## لطلاب كليات التربية

د. علية علي علي فرج
كلية التربيـــة ـــ جامعـــة الاسكندرية

تعتبر التربيـــة العملية بمنزلة العمود الفقرى فى منـــاهج اعداد المعلم ومهما تختلف طرق تنظيمها فهى تسهم اسهاما فعالا فى تكوين كفاءة المعلم ، كما أن اداء الطالب أثنـــاء التربية العملية ينبىء بمدى كفاءته فى المستقبل أكثر من أى عنصر آخر من عناصر اعداد المعلم .

والتربية العملية بهذا المفهوم تعتبر مرآة صادقة لمـــا درسه الطالب من مواد دراسية يشتمل عليها المنهج والتى تنقسم الى جانبين أساسيين:

١ ـــ مواد التخصص الأكاديمى التى سيقوم الطالب بتدريسها مستقبلا فى المرحلة الاعدادية أو الثانوية .

٢ ـــ الجانب المهنى والذى يدور حول الحقائق والمعلومات المتصلة بمهنة التدريس والمهارات العلمية والعملية التى تمكنه من تطبيق الحقائق والمعلومات وتمكنه من معاونة التلاميذ على اتمام نموهم .

ويهدف هذا البحث الى التحقق من مدى صـــدق أداء الطـــالب فى التربية العملية من حيث مطابقته لمـــا حصله من مجموع فى الموادالأكاديمية التى درسها اى دراســـة مدى الارتبـــاط بين المواد الأكاديميـــة والتربية العملية باعتبارها المجال التطبيقى الذىينبىء بمدى الكفاءة المهنية للطالب.

وقد اختير مجالا لهذا البحث قسما اللغـــة الانجليزية والفرنسية من الفرقة الثالثة بكلية الترتية جامعة الاسكندرية والبالغ عددهم ٤٨ طالبـــا حيث أن قبول طلاب هـــذين القسمين بكلية التربيـــة يخضع لشروط أدق من سائر الأقسام الأخرى ، كما أن اعدادهم القليلة نسبيا تتيح لهمفرصة الاعداد الأكاديمى والمهنى المناسب .

وقد تطلب ذلك دراسة معاملات الارتبـــاط بين مجموع كل من هؤلاء

الطلاب فى المواد الأكاديمية فى امتحان النقل الى السنة الرابعة وبين درجة كل منهم فى التربية العملية والجدول رقم (١) يبين مجموع درجات الطالب فى المواد الأكاديمية مرتبة ترتيبا تنازليا ودرجته فى التربية العملية وحساب عدد مرات التوافق وعدد مرات التضارب بين هذه الدرجات ، وذلك لقياس مدى ارتباط أداء الطالب فى التربية العملية بمستوى تحصيله فى المواد الأكاديمية وذلك بالنسبة لقسم اللغة الفرنسية .

**الجدول رقم (١)**

| رقم مسلسل | مجموع درجات الطالب فى المواد الأكاديمية | درجة الطالب فى التربية العملية | عدد مرات التوافق بالزائد | عدد مرات التضارب بالناقص | اجمالى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣٦١ | ٩٢ | +٧ | −١ | +٦ |
| ٢ | ٢٧١ | ٩٢ | +٧ | −١ | +٦ |
| ٣ | ٢٦٦ | ٩٤ | +٧ | صفر | +٧ |
| ٤ | ٢٤٠ | ٨٥ | +٢ | −٢ | صفر |
| ٥ | ٢٢٥ | ٨٧ | +٤ | −١ | +٣ |
| ٦ | ٢١٣ | ٨٥ | +٢ | −١ | +١ |
| ٧ | ٢٠٥ | ٨٥ | +٢ | −١ | +١ |
| ٨ | ٢٠١ | ٨٢ | +١ | −١ | صفر |
| ٩ | ١٩٩ | ٩١ | +١ | صفر | +١ |
| ١٠ | ١٩١ | ٨٠ | − | − | − |
| | | | | | +٢٥ |

ومن الجدول رقم (١) يتبين أن هنـاك توافقا عاما بين المستوى الأكاديمى للطلاب ومستوى أدائهم فى التربيـة العملية بلغ ٢٥ مرة ويمكن حساب معامل الارتباط من المعادلة الآتية : (١)

$$\text{معامل الارتباط} = \frac{٢ \times (+ ٢٥)}{١٠ \times ٩} = \frac{٥٠}{٩٠} = + ٥٥٥ر٠$$

أما الجدول رقم (٢) فيبين مجموع درجات الطالب فى المواد الأكاديمية مرتبة ترتيبا تنازليا ودرجته فى التربية العملية وحساب عدد مرات التوافق

(١) Gottfried E. Noether, Introduction to Statistics, Houghton Mifflin Co., Boston.

وعدد مرات التضارب بين هذه الدرجات وذلك لقياس مدى ارتباط اداء الطالب فى التربية العملية بمستوى تحصيله فى المواد الأكاديمية وذلك بالنسبة لقسم اللغة الانجليزية .

## جدول رقم (٢)

| رقم مسلسل | مجموع درجات الطالب فى المواد الأكاديمية | درجة الطالب فى التربية العملية | عدد مرات التوافق بالزائد | عدد مرات التضارب بالناقص | الجمالى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣٣٨ | ٧٥ | +٧ | −٣٠ | −٢٣ |
| ٢ | ٣٣٥ | ٨٠ | +١٥ | −١٨ | −٣ |
| ٣ | ٣٠٨ | ٨١ | +١٨ | −١٥ | +٣ |
| ٤ | ٣٠٢ | ٧٨ | +١١ | −٢١ | −١٠ |
| ٥ | ٣٠١ | ٨٥ | +٢٣ | −١٠ | +١٣ |
| ٦ | ٢٩٨ | ٧٩ | +١٣ | −١٩ | −٦ |
| ٧ | ٢٩٤ | ٨٨ | +٢٤ | −٤ | +٢٠ |
| ٨ | ٢٩١ | ٨٨ | +٢٤ | −٤ | +٢٠ |
| ٩ | ٢٨٥ | ٩٢ | +٢٦ | −٣ | +٢٣ |
| ١٠ | ٢٨٣ | ٦٨ | +٣ | −٢٥ | −٢٢ |
| ١١ | ٢٨٢ | ٨٣ | +١٩ | −٨ | +١١ |
| ١٢ | ٢٧٤ | ٩٧ | +٢٦ | صفر | +٢٦ |
| ١٣ | ٢٧٢ | ٨٠ | +١١ | −١٣ | −٢ |
| ١٤ | ٢٧١ | ٦٩ | +٣ | −٢٠ | −١٧ |
| ١٥ | ٢٦٨ | ٩٤ | +٢٢ | صفر | +٢٢ |
| ١٦ | ٢٦١ | ٨٠ | +١١ | −١١ | صفر |
| ١٧ | ٢٥٩ | ٧٨ | +٩ | −١٢ | −٣ |
| ١٨ | ٢٥٣ | ٨٠ | +١٥ | −١٠ | صفر |
| ١٩ | ٢٤٩ | ٧٧ | +٨ | −١١ | −٣ |
| ٢٠ | ٢٤٨ | ٨٨ | +١٦ | −١ | +١٥ |
| ٢١ | ٢٤٦ | ٦٦ | +٢ | −١٥ | −١٣ |
| ٢٢ | ٢٤٥ | ٨١ | +٨ | −٧ | +١ |
| ٢٣ | ٢٤٣ | ٧٨ | +٧ | −٨ | −١ |

| رقم مسلسل | مجموع درجات الطالب في المواد الأكاديمية | درجة الطالب في التربية العملية | عدد مرات التوافق بالزائد | عدد مرات التضارب بالناقص | إجمالي |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | ٢٣٨ | ٧٥ | +٤ | −١٠ | −٦ |
| ٢٥ | ٢٣٨ | ٩٤ | +١٣ | صفر | +١٣ |
| ٢٦ | ٢٣٢ | ٨٧ | +١١ | −١ | +١٠ |
| ٢٧ | ٢٢٦ | ٨١ | +٦ | −٥ | +١ |
| ٢٨ | ٢٢٥ | ٨٦ | +٩ | −١ | +٨ |
| ٢٩ | ٢٢٣ | ٨٤ | +٨ | −١ | +٧ |
| ٣٠ | ٢١٩ | ٧٦ | +٤ | −٣ | +١ |
| ٣١ | ٢١٧ | ٨٢ | +٥ | −١ | +٤ |
| ٣٢ | ٢١٥ | ٨٢ | +٥ | −١ | +٤ |
| ٣٣ | ٢٠٩ | ٧١ | +٣ | −٢ | +١ |
| ٣٤ | ٢٠١ | ٦١ | +١ | −٣ | −٢ |
| ٣٥ | ١٩١ | ٦٩ | +١ | −٢ | −١ |
| ٣٦ | ١٨٨ | ٨٨ | +٢ | صفر | +٢ |
| ٣٧ | ١٧٥ | ٧٦ | +١ | صفر | +١ |
| ٣٨ | ١٠٦ | ٤٣ | − | − | − |
| | | | | | +٩٤ |

ومن الجدول رقم (٢) يتبين ان هنـــاك توافقـــا عاما بين المستوى الأكاديمى للطلاب ومستوى أدائهم فى التربية العملية بلغ ٩٤ مرة ومنـــه يمكن حساب معامل الارتباط من المعادلة الآتيـــة :

معامل الارتباط $= \frac{(+٩٤) \times ٢}{٣٨ \times ٣٧} = \frac{٩٤}{١٩ \times ٣٧} = +٠٫١٣٤$

ومما هو جدير بالذكر أن معامل الارتباط يتخذ قيما موجبه فى حالة التوافق التام بينما يأخذ قيما سالبة فى حالة التضارب بحـــد اقصى ناقص واحـــد .

ولا شك ان الدراسة الأكاديمية التى يتلقاها الطالب فى كلية التربية ومستوى تحصيله فيها ما هو الا مقدمة للعمل مع التلاميـــذ الذين يزمع

التدريس لهم بالمدارس الاعدادية أو الثانوية ، فالتربية العملية هي بمنزلة التجربة الواقعية التي عن طريقها يكشف الطالب عن مدى مقدرته على تحمل أعباء مهنة التدريس ، ولعل في نتائج الدراسة الاحصائية وما اسفرت عنه من مدى ارتباط بين الجانبين النظرى والعملى وما يدل دلالة واضحة على أن هناك فجوة واسعة بين اداء الطالب فى التربية العملية ومستوى تحصيله فى المواد الأكاديمية كما تدل عليها نتائج الامتحان النهائى فى آخر العام الدراسى .

ويمكن القول ان نتائج هذه الدراسة الاحصائية تكشف بجلاء عن قدر كبير من الصورية وعدم الجدية فى تقويم اداء الطالب فى التربية العملية وأن الدرجات التى يحصل عليها الطالب بسخاء فى التربية العملية تفوق كثيرا مستوى تحصيله فى المواد الأكاديمية ،هذا بالاضافة الى ان طلاب قسمى اللغة الفرنسية والانجليزية موضوع الدراسة لم يرسب أحد منهم فى التربية العملية سوى طالب واحد فى قسم اللغة الانجليزية هذا فى الوقت الذى تعدد فيه رسوب الكثيرين منهم فى فرع تخصصهم الأكاديمى .

وتفسيرا لنتائج هذه الدراسة يمكن القول :

**اولا :**

نظرا لأن التربية العملية هى المحك العملى للطالب الذى يعد نفسه لمهنة التدريس فقد نصت اللائحة على أن الطالب الذى لا يوفق فى الأداء التربوى فى اثناء التربية العملية لا يحق له دخول الامتحان التحريرى آخر العام الدراسى لأن عدم النجاح فى التربية العملية معناه أن الطالب لايستطيع الوفاء بمسئولية واعباء مهنة التدريس وعلى ذلك نجد ان المشرفين على التربية العملية يعطون درجة النجاح لمن لا يستحق النجاح اشفاقا عليهم من عدم دخول الامتحان النهائى ، كما أن كثيرا من الطلاب يستشفعون بما جاء باللائحة لدى المشرف على التربية العملية حتى يعطيهم درجة النجاح ولا يضيع عليهم عام دراسى بأكمله .

وعلاجا لهذا الوضع يجب توعية المشرفين على التربية العملية انهم بسخائهم فى تقويم الطالب وانجاح من لا يستحق النجاح مخطئون ويجب

أن يعدلوا عن خطئهم ويؤمنوا بأن التربية العمليـــة هي الاختبار الصحيح لـكفاءة الطالب الذي يعد نفسه لمهنة التـدريس وعدم النجاح فيها يدل على أن الطالب لا يستطيع أن يحمل أمانة مهنة التدريس .

**ثانيـــا :**

يبدأ الطلاب التربية العملية فى بداية العــام الدراسى بالفرقة الثالثة حيث يكونون فى مستهل دراستهم للمواد التربوية والنفسية اى أن الطالب يبـــدأ تدريبه العملى دون رصـــيد كاف من الدراسة المهنية وبخاصة أن المشرف على التربية العملية ليس لديه الوقت الـكافى كى يقف بجـانب كل طالب فى بداية تدريبه العملى .

يضاف الى ذلك أن كليات التربية تعـانى من نقص عدد المتخصصين فى طرق التدريس والتربية العملية فى جميع الأقسام مما يضــطرها الى الاستعانة بغير المتخصصين خارج الجامعة مما يؤدى الى كثير من التضارب بين ما درسه الطالب فى طرق التدريس وبين ما يوجهه به المشرف على التربية العملية ولا يخفى علينا أن الطالب يهمه ارضاء المشرف حتى يسخو فى تقــدير درجتـــه فى التربية العملية مضـــحيا بذلك بما وجهه به أستاذ طرق التــدريس .

**ثالثـــا :**

تستقبل كليات التربية أعداد كبيرة من الطلاب تتزايد عاما بعد عام مما يزيد من أعباء المشرفين على التربيـــة العملية فيضطر كل مشرف الى قبول الاشراف على عدد كبير من الطلاب لا يســتطيع أن يعطيهم الرعاية الفردية المنــاسبة ، كما أن فى عدم انتماء المشرفين الى كليات التربيـــة فرصة للـكثيرين منهم للاهمال وعدم متابعة الاشراف على الطــلاب فى مدارسهم .

**رابعـــا :**

ان زيادة عدد الطلاب تضطر المدارس الاعــدادية والثــانوية التى يمارس فيها الطلاب التربية العملية الى قبول أعداد تفوق طاقتهـــا بكثير مما يجعل عمل الطلاب متسما بالصورية وتقويم المشرفين لهم تقويما صوريا كذلك كما أن كثرة عدد الطــلاب تحول بينهم وبين الاســتفادة من خبرة مدرسي المدارس ونظارها .

**خامســـا :**

كثيرا ما يضطر الطلاب الى الرجوع الى كلياتهم بعد انتهاء تدريبهم بالمــدارس لتلقى دروسا نظرية ولا شك ان فترة التــدريب اليومى تتطلب مجهودا كبيرا من الطالب يتعــذر معه العودة مرة اخرى الى الـكلية مما يضطره الى التهاون فى اداء واجبـه بالنسبة للتربية العملية فلا يعطيها ما تستحقه من عناية واهتمام وبخاصة ان المشرف على التربية العملية لا يتسع وقته للاشراف الأسبوعى على طلابه .

ويفيد فى علاج هذا القصور فى التربية العملية واتسامها بالصورية والشكلية أن يعاون مدرس المدارس الاعدادية والثانوية المتازين المشرفين على التربية العملية فى الاشراف على الطلاب فيدخلون معهم فصــول الدراسة ويجيبون على استفساراتهم ويكلفونهم ببعض الأعمــال الفنيــة والادارية .. الخ وذلك نظير اجر معلوم ، ونظرا لمداومة المدرسين على التواجد فى المدرسة فان اشتراكهم فى تقويم الطالب سيتيح فرصةالمتابعة المستمرة كما أن عملية الاشراف ستكون محكمة دائما يعطى لهــا الطالب ماتستحقه من اهمية واعتبار . هذا بالاضافة الى العمل على تحديد عدد الطلاب الموكل الى كل مشرف الاشراف عليهم .

هذا ويجب أن يلتقى أساتذة طرق التــدريس بالمشرفين على التربية العملية بين الحين والآخر لتبــادل وجهات النظر فى كل ما يتعلق بشئون التربية العملية واهمها الاتفاق على أسس تقويم الطلاب وما يجب مراعاته فى أصول التدريس من حيث المــادة والطريقة ودعما لهذا الاتجاه يحسن أن ينتقل اساتذة طرق التــدريس الى المدارس كلما سنحت لهم الفرصة للالتقاء بالطلاب ومتابعة التزامهم بما درسوه عن طرق التــدريس المرتبطة بتخصصهم .

والملاحظ ان اســاتذة المواد الأكاديمية ابعد ما يكونون عن مجــال التدريب العملى للطلاب مما ادى الى وجود هــذه الفجوة الـكبيرة بين مستوى التحصيل الاكاديمى واداء الطلاب فى التربيــة العملية وعلى ذلك فان انتقال اساتذة المواد الأكاديمية الى المــدارس ومشاهدة الطلاب اثناء تطبيقهم لمــا درسوه من تخصص اكاديمى واشتراكهم فى تقويم الطــلاب يسهم كثيرا فى تضييق الفجوة بين تحصيل الطــلاب الاكاديمى ومستوى ادائهم فى التربية العلمية ويضفى عليها الجدية المناسبة

---

**مطبعة الجبــلاوى**

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٩/١١٠